

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes

Jahrgang XV.

April 1914.

Heft 4.

(Offiziell.)

Vom 42. Deutschamerikanischen Lehrertage.

Die 42. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes soll in den Tagen vom 29. Juni bis 2. Juli dieses Jahres zu Chicago abgehalten werden. Das vollständige Programm der Tagung wird im Maihefte dieser Zeitschrift bekannt gegeben werden.

Milwaukee, Wis., 5. April 1914.

Der Vorstand.

Montessori und Moderne Erziehungsprobleme.

Von **Dr. Maximilian P. E. Groszmann**, Plainfield, N. J.

Man hat das gegenwärtige Zeitalter nicht mit Unrecht das Zeitalter des Kindes genannt. Kinderpflege, Kinderzucht, die gesundheitlichen Probleme des Kindesalters sowie die seiner sittlichen Gesundheit, Kinderarbeit, Kindermisbrauch, die Beachtung der kindlichen Eigenart, und Erziehungsprobleme und Schulprobleme im allgemeinen haben die Aufmerksamkeit von Eltern und Lehrern, von städtischen und staatlichen Behörden intensiver erregt als je zuvor. Haben wir doch nicht nur ein nationales Erziehungsbureau in Washington, sondern ein ganz eigentliches

Bureau zur Erforschung der Lage der Kinder in den Vereinigten Staaten. Und Lehrervereine müssen Elternvereinen, Mütterkongressen und einer ganzen Unzahl von anderen Gesellschaften, die sich das Studium der geistigen und gesundheitlichen Verhältnisse des Kindes zur Aufgabe machen, einen steigenden Einfluss einräumen.

Der nomadische Charakter des Amerikaners, sein häufiger Wohnungs- und Umgebungswechsel, durch welchen das Kind gezwungen wird, sich immer neuen Verhältnissen in Haus, Spiel und Schule anzupassen, hat dabei besondere Aufgaben geschaffen. Die eigene Häuslichkeit mit geschütztem und hochindividualisiertem Familienleben geht mehr und mehr verloren, und die Kinder der wohlhabenden Stände wachsen in sog. Familienhotels auf, und verlieren zur schönen Sommerzeit das Heim ganz. Die ärmeren dagegen leben unter ökonomischem Drucke in den Zerrbildern von Familienheimen, welche die Mietskasernen mit ihrem Mangel an keuschem Fürsichsein, an Luft und Licht, an sittlichem Einfluss bieten; und ihr Spielplatz ist die Strasse oder ein weit entfernter öffentlicher Spielplatz, der sie dem Heim noch mehr entfremdet. Mehr und mehr fällt der Gemeinde zu, was Familienarbeit sein sollte. Und immer neue Verantwortlichkeiten werden der Schule zugeschoben, die gut machen soll, was dem „zu Hause“ fehlt, dem „zu Hause“, das gar kein zu Hause mehr ist.

Kinder haben daher wenig Gelegenheit mehr, sich naturgemäss zu betätigen. Friedrich Dittes sagt in seiner „Schule der Pädagogik“:

„Bei normalen Anlagen und einer nicht allzudürftigen Umgebung gelangt jedes Kind fast ohne Zutun des Erziehers schon lange vor dem eigentlichen Lernalter (Schulalter) zu einer grossen Fülle von Kenntnissen und Einsichten; denn der Trieb zum Beobachten und Forschen ist stets rege in ihm. . . . Wo die Kinder in menschlicher Weise . . . im Anschauen mannigfaltiger Gegenstände und Erscheinungen der Natur aufwachsen, da braucht die Erziehung nicht viel Mühe und künstliche Mittel aufzuwenden, um die Geisteskräfte der Kleinen zu entfalten.“

Wo diese Möglichkeit, „in menschlicher Weise“ aufzuwachsen, dem Kinde nur „dürftig“ gegeben ist, da muss eben die künstliche Erziehung eingreifen. Diese bietet in gewisser Art *die Schule*. Nun hat ein schulgemässes Verfahren die Tendenz, die Kinder einzuschränken, zu leiten, zur „Ordnung“ zu zwingen. Diese Tendenz steht in schroffem Gegensatz zu der früheren Neigung der amerikanischen Familie, den Kindern ein ungemessenes Quantum von „Freiheit“ zu erlauben, so dass amerikanische Kinder sprichwörtlich geworden waren, aber nicht zu ihrer Ehre. Sie wuchsen so ungebunden und ungezogen auf, dass ihr Mangel an Respekt selbst vor ihren eigenen Eltern dem deutschen Vater und der deutschen Mutter oft genug abstossend auffielen.

Nun hat aber auch die Lehrerbildung, oder vielmehr die Versorgung der Schulen mit wohl vorbereiteten Lehrern dadurch sehr gelitten, dass der Schülerzuwachs hierzulande nicht in natürlicher Weise vor sich ging. Die Einwanderung vermehrte die Nachfrage nach Lehrern für die sich rapide ausdehnenden Schulgemeinden so intensiv und rasch, dass man sich mit mangelhaft gebildeten Lehrern begnügen musste, was natürlich nicht zum Vorteil des Unterrichtes war. Dazu kam, dass diese Einwanderung der Volkserziehung viele neue und unerforschte Probleme zu lösen aufgab, Probleme ethnischer Art, da die in der Einwanderung vertretenen Volksschaften grosse Unterschiede in Anlagen, Kultur, Bildung, Sitte und Religion aufwiesen. Dieser Vielgestaltigkeit der Aufgaben konnte die amerikanische Schule mit ihren Tausenden von Lehrrekruten nicht leicht gerecht werden, zumal sich hier immer noch nicht ein eigener Lehrerstand als Beruf hat entwickeln können, infolge des Überwiegens der weiblichen Lehrkräfte und der mangelhaften Bezahlung.

Man freute sich daher, wenn irgendwo ein fertig scheinendes System, oder wohlausgearbeitetes Methodenschema auftauchte, das man bequem ins amerikanische Schulleben übertragen zu können glaubte, um den wohl gefühlten Mängeln abzuhelpen und den Lehrern etwas zur raschen Nachahmung in die Hand zu geben. Zwar haben die amerikanischen Lehrertage sich redlich bemüht, gesunde Erziehungsprinzipien zu entwickeln, und hie und da haben sich auch gute praktische Systeme gestaltet, die als Vorbilder dienen können. Aber der Riesenkörper dieses Volkes, über ein Riesenland gestreckt, fand sich nicht zurecht mit diesen vielseitigen Problemen. Und wir haben eben kein nationales Erziehungswesen, sondern überlassen alles dem Experiment in Staat und Stadt und Schulgemeinde. Gerade diese Unabhängigkeit von einer Zentralregierung hat freilich auch viel Gutes zur Folge gehabt.

Das neueste „System“, das in dieser Weise in unser Land Eingang gefunden hat, ist das von der italienischen Doktorin Maria Montessori verfochtene. Da vieles darin gesund ist und es einen ganz ungeahnten Eindruck gemacht hat, ist es der Mühe wert, es genauer zu besprechen, schon deswegen, weil eine solche Besprechung die Sachlage klären und die grundlegenden Prinzipien moderner Erziehungsprobleme beleuchten kann. Ein anderer Grund liegt aber darin, dass man das Montessorische System dazu benutzt hat, um dem deutschen Kindergarten und dem deutschen Einfluss auf Erziehungsreform in diesem Lande ein wenig auf die Finger zu klopfen.

Ich gestehe, dass ich zuerst, als die Montessorischen Ideen hier veröffentlicht wurden, mit tiefem Misstrauen erfüllt wurde. Das kam daher, dass man sofort ihre Unterrichtsmittel zu fabrizieren und kaufmännisch auszuschlachten begann. Da waren Spulen farbiger Seide, Einsatzfiguren

geometrischer Art, Rahmen zum Knöpfen und Schnüren, Rechenstäbe, Buchstaben aus Sandpapier und anderes mehr. Die ganze Ausstattung kostete \$50, und es wurde gedroht, dass jede Nachahmung dieser „patentierten“ Unterrichtsmittel gesetzlich verfolgt werden würde. Solche Patentierung von Unterrichtsmitteln ist etwas Unerhörtes; in diesem Falle handelte es sich auch um Lehrmittel, die in gleicher oder ähnlicher Form schon lange hier und anderswo im Gebrauch gewesen waren. Ich überzeugte mich denn auch persönlich im Patentamte zu Washington, dass die Angabe, die Montessorischen Gaben seien patentiert, auf Unwahrheit beruhte. Daher schien mir der Montessorienthusiasmus zu sehr einer Spekulation ähnlich, und sagte mir wenig zu. Seither will es mir scheinen, als ob Frau Montessori mit dieser Ausschachtung ihrer Lehrmittel wenig zu tun gehabt hat, obwohl sie sich, geführt von einem Meister der Magazinreklame, gern in der Rolle einer Prophetin gefällt.

Da muss denn nun vor allem gesagt werden, dass ihr sog. „System“ keine neuen Grundsätze oder Erfindungen enthält. Fröbel war der Schöpfer eines neuen Gedankens, der fruchthringend durch die Jahrhunderte wirken wird, selbst wenn seine besonderen Gaben und Beschäftigungen vergessen sein werden. Montessori dagegen ist nur eine Verarbeiterin und Zusammenstellerin, und es ist zu beachten, dass unsere amerikanischen Kritiker des Kindergartens, die so froh sind, eine Montessori gegen Fröbel ausspielen zu können, es ganz übersehen, dass Montessori nicht nur Fröbelsche Gedanken, sondern Fröbelsche Methoden ihrem „System“ einverleibt hat.

Der ungeheure Einfluss des Kindergartens und deutscher Erziehungsmethoden und Grundsätze in diesem Lande wird nie erschöpfend dargestellt werden können. Er geht zu tief, und ist nicht nur formell, sondern im wesentlichen seelisch, im amerikanischen Volkstum verarbeitet worden. Man denke an den Einfluss Hegels und Herbarts auf amerikanische Erziehungsphilosophie; man denke an Parker, Horace Mann, die das deutsche Erziehungswesen in die amerikanischen Schulen praktisch eingeführt haben; und man denke an die vielen hervorragenden deutschen Pädagogen, die der National Education Association ihre ursprüngliche Bedeutung gegeben haben, wie Hailmann, Soldan, und viele andere. Was der Deutschamerikanische Lehrerbund und der Nordamerikanische Turnerbund dem amerikanischen Erziehungswesen geschenkt haben, gehört der Geschichte an. Handfertigkeitsunterricht, Anschauungsunterricht, Naturlehre, Turnen, Singen, und alles das, was zur Bereicherung, Vertiefung und Naturgemässheit der Lehrkurse geführt hat, ist auf diesen Einfluss zurückzuführen, auch auf den Einfluss der vielen von Deutschen gegründeten Schulen, die, wie die Engelmannsche Schule in Milwaukee und die Ethical Culture School, zum Muster für andere wurden.

Der deutsche Erziehungsgedanke hat das Kind als Selbstzweck erkannt; er bekämpft den Zwang und will dem Kinde in freier Bewegung und Selbstbetätigung eine erzieherische Leitung geben, die zur Entwicklung eines sittlichen Charakters führt. Wenn amerikanische Psychologen unseren Fröbel tiefer studiert hätten, würden sie nicht auf einmal von ihm abfallen wollen.

Freilich, wir müssen uns in der Hauptsache an Fröbels Grundsätze, nicht sklavisch an seine praktischen Vorschläge halten, wenn wir ihn verstehen wollen. Denn Fröbel war mehr ein Seher, als ein Psychologe im modernen Sinne; er war von der romantischen und mystischen Art seiner Zeit beeinflusst. Exakte Wissenschaft in der Seelenkunde war in den Kinderschuhen; Fröbel hatte nicht das ungeheure Forschungsmaterial zur Verfügung, das Montessori hatte, die dadurch leicht zur Eklektikerin werden konnte. Seit Fröbel ist ein Jahrhundert vergangen: und doch muss selbst die Montessori auch seine Unterrichtsmittel, die ja veraltet sein sollen, als wertvoll anerkennen, nachdem sie alle seine Hauptideen verwertet hat.

Die Fröbelsche Praxis ist vielfach und mit Recht kritisiert worden. Ich habe das selbst getan im zweiten Kapitel meines Buches: *The Career of the Child from the Kindergarten to the High School*. Und das sechste Jahrbuch der National Society for the Scientific Study of Education gibt auch sehr wertvolle kritische Beiträge. Vor allem ist es seine geometrische Symbolik, welche die Kritik herausgefordert hat. Manche seiner amerikanischen Jünger, unter der Führung von Susan Blow, haben sich durch diese Symbolik zu wahrhaften metaphysischen Bocksprüngen verleiten lassen, welche modernem wissenschaftlichem Empfinden zuwider sind. Auch sind zu viele Kindergärtnerinnen selbst zu wenig in das Innere der Fröbelschen Ideen eingedrungen und halten sich an das Äusserliche, die Form, die Gaben und Beschäftigungen; sind nur sklavische Nachbeter, anstatt selbstschöpferisch weiter zu bauen. So wurde die Praxis des Kindergartens stereotyp. Doch hier einen Unterschied zwischen Fröbel und Montessori heraustüfteln zu wollen, ist unrecht; denn in den Händen unreifer Nachbeter wird auch das Montessorische didaktische Material stereotyp, und das Mittel wird mit dem Zweck verwechselt. Fortschrittliche Kindergärtnerinnen haben schon längst die moderne Psychologie und Kinderforschung zu Rate gezogen, um die Prinzipien der Selbsttätigkeit in entwickelter Form zum Ausdruck zu bringen. Zum Bauen und Stäbchenlegen ist Hämmern und Sägen und anderes gekommen. Selbst der gerechte Vorwurf gegen die Fröbelschen Gaben, dass sie zu klein sind und die Kinder zwingen, zu feine Arbeiten zu machen, ist schon vor Jahren dadurch entkräftet worden, dass die Spiel- und Beschäftigungsmittel in grossem Format verwendet wurden. Denn kleine Kinder müssen in grossem, grosse Kinder mögen in kleinem Formate arbeiten.

Im Montessorischen System wird viel Gewicht auf Gartenarbeit und dgl. gelegt. Das ist aber grundlegend im Fröbelschen Kindergarten. Heisst er doch ein *Garten*, während Montessori von *Kinderhäusern* (*case dei bambini*) spricht. Sie erwähnt zwar auch, in ähnlichem Sinne wie Fröbel, dass das „Haus der Kinder“ ein Garten zur Kinderbildung sein soll. Aber die rechten Kindergärten, wie in Deutschland, haben Garten- und Hausarbeit organisch mit ihrer Ordnung verbunden, während hier in Amerika der Gewinn, der dadurch erzielt wurde, dass man die Kindergärten in das öffentliche Schulwesen aufnahm, oft wieder deshalb verloren ging, weil sie zu schulgemäss auf Klassenzimmer beschränkt wurden.

Ein Vergleich zwischen Fröbel und Montessori ist deshalb geboten, weil sie beide die gleiche Entwicklungsstufe behandeln, nämlich das Vorschulalter zwischen 3 und 6 Jahren. Fröbel hatte viele seiner Anregungen für die Erziehung im Hause, durch die Mutter, gegeben, und seine Mutter- und Koselieder werden unsterblich bleiben. Montessori legt darauf, wie es scheint, weniger Gewicht, wohl unter dem Eindruck italienischer Verhältnisse. Aber es ist gerade auf dieser Stufe, wo das Prinzip der *Freiheit* in der Entfaltung am wichtigsten ist. Es wird in der amerikanischen Presse darauf Gewicht gelegt, dass in den *Case dei Bambini* diese Freiheit endlich zu ihrem Rechte gekommen sei. Montessori verwirft feste Tische und Stühle, und sagt: „Die Persönlichkeit des Lehrers muss verschwinden. Er muss nie auf etwas bestehen dadurch, dass er die Lektion wiederholt, und muss das Kind nie fühlen lassen, dass es einen Fehler gemacht hat.“ Diese Forderungen sind psychologisch interessant, doch lässt sich über die krasse Anwendung des Prinzips streiten. Andererseits ist die von ihr geforderte Freiheit doch nur scheinbar, denn sie hat bestimmte Regeln und Beschränkungen und sagt: „Die Freiheit des Kindes sollte im Interesse aller ihre Beschränkung finden; sie sollte so geartet sein, dass sie zu dem führt, was wir gemeinhin „Gut-erzogenheit“ nennen. Wir müssen daher im Kinde das unterdrücken, was die anderen belästigen oder beschränken kann; oder was zu rohen oder ungezogenen Handlungen führt. Aber alles andere, jede Betätigung eines nützlichen Strebens, welche es auch sein möge und in welcher Form dieses Streben auch zum Ausdruck gelangen mag, muss nicht nur erlaubt, sondern vom Lehrer *beobachtet* und *studiert* werden. Das ist der wesentliche Punkt: die wissenschaftliche Vorbereitung muss dem Lehrer nicht nur die Fähigkeit geben, sondern auch den Wunsch erwecken, natürliche Lebenserscheinungen zu *beobachten*. In unserem System muss der Lehrer mehr ein passiver als ein aktiver Einfluss sein; und diese Passivität muss sich zusammensetzen aus eifrigem wissenschaftlichem Forschungsdrang und absolutem Respekt vor jeder Lebenserscheinung, welche er zu beobachten wünscht. Der Lehrer muss es verstehen, was es heisst, ein Beobachter zu

sein, und muss sich als Beobachter *fühlen*; das aktive Element liegt in der Lebenserscheinung selbst.“

Gegen diese Anschauung lässt sich wenig einwenden. Aber sie ist von fortschrittlichen Pädagogen längst gepredigt worden. Vergessen wir nicht: die erste Casa dei Bambini wurde 1907 eröffnet; Montessoris erstes Buch über ihr System erschien 1909 italienisch, 1912 englisch. Es sei mir gestattet, aus einem meiner Bücher (*Some Fundamental Verities in Education*, geschrieben 1898, gedruckt 1911) das Folgende zu zitieren: „Our traditional education, with all its modern embellishments, is still only too deeply concerned in repressing the natural instincts of children. We force them to give up their paradise of dreams, fancies and play-activities, their glee and noise, and tie them down, at a tender age, to school benches and desks, and slates and books, torturing their immature brains into dullness. We rejoice when our artificial drill succeeds in making them precocious, and imitators of adult ways, not imagining that we have perhaps killed the divine germ of spontaneity and individuality in its very infancy.“

Man vergesse nicht, dass auch Fröbel keine festen Tische und Stühle kennt, dass also Montessoris Vorschlag nichts Neues für diese Lebensalter ist. Auch hat man in fortschrittlich geleiteten Primärschulen schon vor Jahren bewegliche Bänke etc. eingeführt, wie in der University School, unter Dewey, in Chicago, und in der Ethical Culture School. Und über *Freiheit* sagt Dr. Karl Oppel, in seinem „Buch der Eltern“, 4. Auflage 1896, viel schöner als Montessori: „Willst du deine Kinder kennen lernen, wie es zu ihrer Erziehung durchaus notwendig ist, so gib ihnen so viel *Freiheit*, als mit dem Wohlbefinden ihrer Umgebung irgend verträglich ist. Gib kein Gesetz, kein Verbot, wenn es nicht absolut notwendig; beschränke sie nicht, wenn es nicht sein *muss*; lasse sie *sprechen* und *handeln* nach *eigenem* Antriebe, dann wirst du sehen, wie sie sind; dann erkennst du, wo nachzuhelfen, zu bessern, zurückzuhalten, zu belehren ist.

„Dass du die Natur deines Kindes *kennen* lernst, ist selbstverständlich immer nur *Mittel zum Zwecke*; *Hauptsache* bleibt ja deine Arbeit der Erziehung. Es gibt aber einen noch weit wichtigeren Grund, deinem Kinde Freiheit zu gönnen: *Nur in der Freiheit entwickelt sich ein sittlicher Charakter.*“

Und ähnlich sagte schon Pestalozzi in seiner Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewusstsein von Kräften, die sie nicht kannten, und besonders ein allgemeines Schönheits- und Ordnungsgefühl. Sie fühlten sich selbst, und die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand wie ein Gespenst aus meinen Stuben; sie wollten,—konnten, harrten aus, vollendeten und lachten;— ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte,

und ein Geist und Herz erhebendes Gefühl, wohin diese Kräfte sie führen könnten und führen würden. Man braucht bei dieser Methode die Kinder nur zu leiten, aber niemals zu treiben.“

Die Erziehung in der Freiheit und zur Freiheit ist aber eine schwierige Aufgabe und verlangt sehr wohl vorgebildete, erfahrene und weise Lehrer. An dem Mangel an diesen ist der Kindergarten oft gescheitert, daran wird auch die Montessorischule krank. Und es darf hier eingeschaltet werden, dass die Gewohnheit, junge Lehrrekuten in die Kleinkinderklassen zu stellen, um sich die Sporen zu verdienen, schuld an den meisten Fehlschlägen einer Schulreform gewesen ist und immer sein wird. Denn gerade da, wo das Fundament rechter Anschauung und Urteilskraft, und der Bildung eines starken, sittlichen Charakters gelegt werden soll, kann nur der erfahrenste und tüchtigste sein Feld finden.

Dass die Montessorischen Vorschläge zu rechter *Anschaulichkeit* des Unterrichts und zur *Sinnesbildung* nur Wiederhale früherer Mahnungen sind, und dass sie wenig Neues bieten, braucht kaum erwähnt zu werden. Das schliesst nicht aus, dass man ihr Anerkennung dafür zollen darf, dass sie manche sehr geschickt zusammengestellte Unterrichtsmittel empfiehlt. Einzelne derselben sind dem Unterrichte von Schwachsinnigen entnommen, von dem die Italienerin ja ursprünglich ausging, und sind schon lange im Gebrauch. Dazu gehört z. B. das Seguinische Formbrett, und viele andere Dinge, die Seguin ausgedacht hat, als er noch Vorsteher der Schwachsinnigenanstalt in Waverly, Mass., war. Montessoris Vorschlag, die Methoden, die für geistig Zurückgebliebene bestimmt sind, auch für normale Kinder zu verwerten, ist ebenfalls schon lange in der Praxis bekannt. D. h., es besteht kein *eigentlicher* Unterschied in den Methoden dieser beiden Schülerklassen. Die Entwicklungsprinzipien sind dieselben, nur muss man bei den Zurückgebliebenen die ersten Stufen stärker betonen und viel langsamer vorangehen. Diese ersten Stufen aber in der Erziehung des sog. normalen Kindes auszulassen, ist allerdings ein didaktischer Fehler, der in einer Verkennung der Entwicklungsstadien des Kindes seine Ursache hat. Frau Dr. Montessori erwähnt, dass die deutschen Pädagogen von einer Anwendung der Methoden für Schwachsinnige auf normale Kinder nichts wissen wollen, bekennt aber im gleichen Atem, dass die deutschen Normalmethoden viel anschaulicher sind als anderswo.

Viel Gewicht legt Montessori auf systematische Sinnesbildung. Sie hat bestimmte Übungen auch für den Temperatursinn, den Muskelsinn, den Gewichtssinn, usw., die sonst vielfach vernachlässigt werden. Auch liegen ihr die rechte Ernährung und Körperbildung am Herzen. Sie empfiehlt Übungen im Laufen, Atmen, Sprechen, An- und Auskleiden, Knöpfen und Schnüren, im Tragen und Handhaben von Gegenständen, wie Würfel, Bälle usw. Hauptsächlich sollen die Kinder gehen und lau-

fen, da in diesen Jahren morphologische Veränderungen vor sich gehen, die durch das Laufen stimuliert werden. Sie will aber beim Marschieren den Rhythmus ausschalten, und nur auf die rechte Haltung achten. Die Gruppenarbeit imponiert ihr nicht, sie will fast ausschliesslich individualisieren. Das steht im Gegensatz zu ihrer Forderung, dass in den Case dei Bambini das Gefühl der gesellschaftlichen Gruppe erweckt werden soll. Als weitere Spiele empfiehlt sie die *geometrischen Gaben*, die Spiele und Lieder Fröbels, Bälle, Reifen, Drachen, Bohnensäcke zum Werfen, dann Laufspiele wie Kämmerchen Vermieten, Fangen usw., die doch wahrhaftig nicht ohne Gruppenarbeit gespielt werden können.

In der körperlichen Bildung will sie auch auf die Ausbildung der Sprechorgane und auf Atemgymnastik Gewicht gelegt sehen.

In allem diesen ist vieles Gute und Brauchbares enthalten. Aber ein schwerer prinzipieller Fehler liegt ihrem System zu Grunde, der sie zugleich in einen scharfen Gegensatz zu Fröbel stellt. Sie will nur das *Tatsächliche* lehren; die Kinder sollen nichts lernen, als die „Wahrheit“. Mit anderen Worten, sie beschränkt sich auf nüchterne, trockene Beobachtungen, und die Leitung und Ausdrucksform dieser Beobachtungen beschränkt sie wiederum auf die knappsten Worte und kürzesten Sätze. Nichts Überflüssiges ist ihr Motto. Die Phantasie, das Spiel der Einbildungskraft, das Symbolische, will sie aus der Erziehung dieser Kleinen ganz ausgeschlossen haben. Sie verwirft die dramatischen Spiele des Kindergartens, wie das vom Zimmermann und Schuhmacher, und ersetzt sie durch wirkliche Sägen und Pochen. Die phantasiereichen Erzählungen der Kindergärtnerinnen nennt sie albern.

Hier verkennt sie ganz gründlich die Anfangsstufen kindlicher Entwicklung. Das ist um so befremdlicher, als sie eine Ahnung zu haben scheint von der sog. Kulturstufentheorie, die zuerst von der Herbart-Zillerschen Schule in Deutschland begründet wurde und die seither durch Stanley Hall und meine Wenigkeit auf Grund der modernen Prinzipien der genetischen Psychologie und Biologie neu formuliert worden ist. Diese Theorie besagt, kurz ausgedrückt, dass das biogenetische Grundgesetz, wie es seinerzeit Hückel ausgedrückt hat, auch auf die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens Anwendung findet, dass nämlich Phylogenie und Ontogenie parallele Erscheinungen aufweisen; mit anderen Worten, dass das Kind vom embryonalen Zustande bis zum Zeitpunkte geistiger Reife Entwicklungsphasen durchläuft, die prinzipiell den Stufen entsprechen, die das Menschengeschlecht aus dem Zustande der Wildheit bis zur Würde des Kulturmenschen erklommen hat. So sagt Montessori: „Das Kind folgt den natürlichen Stufen in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Kurz ausgedrückt: die Erziehung muss versuchen, die Entwicklung des Individuums mit der der Menschheit in Einklang zu bringen. Der Mensch ging aus dem natürlichen Zustande in den künstlichen über auf dem Wege

des Ackerbaues: als er das Geheimnis entdeckte, wie man die Ertragsfähigkeit des Bodens künstlich steigern konnte, errang er sich die Zivilisation als Belohnung. Derselbe Weg muss vom Kinde zurückgelegt werden, wenn es zum zivilisierten Menschen heranwachsen soll."

Damit rechtfertigt sie die Gartenbeschäftigung des jungen Kindes; hält sich also wieder beim rein Tatsächlichen auf und vergisst die seelische Entwicklung als solche. Nun aber ist der Anfang der Kultur beim Menschen eine Periode des Mythos, der Naturreligion, der Personifizierung der Naturkräfte, des Fetischdienstes, der Symbolik. So lebt das junge Kind in einer symbolischen Welt, und tut symbolische Handlungen, spielt in einer Welt der Einbildung, aus der das Reale als das Ideale herauswachsen muss. Schon das ein- bis zweijährige Kind tut viele unwirkliche Dinge, „makes believe“, gibt seiner Puppe oder seinem Pferdchen von einem leeren Teller zu essen, spielt, es sei jemand anders, usw. Man kann den ganzen Seelenkomplex des primitiven Menschen im jungen Kinde widergespiegelt finden. So hat auch Fröbel in seinem Spielen den dramatischen Instinkt des Kindes anerkannt, und gibt der Phantasiewelt des jugendlichen Gemütes reichlich Raum. Dass Montessori das nicht tut, ist ein Fundamentalfehler ihres Systems.

(Schluss folgt.)

Erste Tagung des deutschen Germanisten-Verbandes.

Zum erstenmale vereinigten sich die deutschen Germanisten gelegentlich des Philologentages zu Marburg zu einer besonderen Sektionstagung. Bisher hatte sich die klassische Philologie an den Versammlungen der deutschen Philologen und Schulmänner ein gewisses Übergewicht gewahrt. Gegen diese Bevormundung, gegen die Vorherrschaft des antiken Bildungsideals überhaupt, haben die Vertreter der Germanistik oder Deutschkunde kräftig sich zu regen begonnen; dem wachsenden Selbstbewusstsein derjenigen, die an der Universität oder in der Schule mit dem Deutschen sich befassen, ist auf der genannten Tagung von berufener Seite mit glänzender Beredsamkeit Ausdruck verliehen worden. Man hatte das Gefühl, einer bedeutsamen Kundgebung beizuwohnen, einer Art Abrechnung mit dem auf dem Philologentage in Basel 1907 gefassten Beschlusse, dass ein Laie den deutschen Unterricht ebensogut zu erteilen vermöge wie ein Fachmann, vorausgesetzt, dass besagter Laie sonst klassischer Philologe sei. Die ganze Bewegung ist allerdings in einen grösseren Zusammenhang hineinzustellen: die Lehrer des Deutschen protestieren dagegen, dass bei dem in den letzten Jahrzehnten tobenden Schulstreite um die Bedeutung der alten und neuen Fremdsprachen, um den

Wert einer mehr auf den sogenannten Geisteswissenschaften oder mehr auf den Naturwissenschaften beruhenden Bildung die „Schulreform im nationalen Geist“ vergessen blieb. Beim Worte „national“ soll jeder politische Nebensinn, jede Deutschtümelei ausgeschlossen sein, hingegen muss endlich im Lehrplane der höheren Schulen zum Ausdruck kommen, dass die deutsche Kultur sich nicht nur aus der Antike und dem Christentum zusammensetzt. Die Jugend soll all die seelischen Kräfte, welche die deutsche Eigenart begründen, erfassen lernen; dies geschieht durch einen Unterricht im Geiste Jakob Grimms, Hildebrands und H. Pauls. Diesen drei Männern huldigte Professor Kluge aus Freiburg in seinem glanzvollen Festvortrage über die „Kulturwerte der deutschen Sprache.“ Mit einer aus tiefstem Herzen hervorquellenden Beredsamkeit fasste er in Worte, was er als anerkannter Meister der deutschen Sprachwissenschaft vom innersten Wesen unserer Muttersprache auf Grund langjähriger Studien sagen durfte: In dem Inhalte der deutschen Sprache leben, weben und sind wir. Wer Lehrer des Deutschen sein will, muss mit den psychologischen und kulturellen Problemen vertraut sein. Gibt es eine Kultursprache von strengerer, eindringlicherer Pracht als die Sprache Schillers? Welch sinnliche Kraft, Welch grosse Bildsamkeit ist ihr eigen! Soll man eine tote Buchsprache mehr bewundern? Kluge wog zu wiederholten Malen Latein und Deutsch gegen einander ab. Eine tote Sprache wie das Latein mit seinem Regelzwang kann kein Leben erzeugen. Das Grösste, was Walther von der Vogelweide, Luther und Goethe uns gegeben haben, lässt sich nicht in die lateinische Sprache kleiden. Die Sprache des Genies schöpft aus der Muttersprache ihre beste Kraft. Jede Schulstunde soll eine Deutschstunde sein; damit sollte Ernst gemacht werden, auch in der Lateinstunde. Neben die Ewigkeitswerte der Antike sollen die des Deutschen treten. Der in die Worte Schillers ausklingende Vortrag „Unsere Sprache wird die Welt beherrschen“ erregte lang andauernden, brausenden Beifall. Die anwesenden klassischen Philologen allerdings zeigten sich kritisch gestimmt. Hierauf wurden von Direktor Bojunga die Leitsätze über die Gestaltung des deutschen Unterrichts auf deutschen höheren Schulen entwickelt. Der deutsche Germanistenverband steckt diesem Unterricht ein hohes Ziel: Einführung im weitesten Sinne in die Eigenart des deutschen Volkstums und zu diesem Zwecke Behandlung nicht nur von Sprache und Literatur, sondern auch von Kunst, Sitte, Weltanschauung und Recht, Stammesart, Landschaft und Wohnung. Insbesondere wurde die allgemeine erzieherische Bedeutung des deutschen Unterrichtes betont. „Erziehung zum Menschen“ ist sein Ziel. Dadurch würde die auf dem Papiere stehende Forderung, dass der deutsche Unterricht im Mittelpunkt stehen müsse, erfüllt. Sein hochgestecktes Ziel wird der neu gegründete Verband nur erreichen, wenn dem deutschen Unterrichte eine hinreichend grosse Stundenzahl eingeräumt und das Mass der

Anforderungen an die Ausbildung der Lehrkräfte erheblich vergrößert wird. Die Germanistik muss in engere Verbindung treten mit dem allgemeinen deutschen Geistesleben. Die einseitig philologische Ausbildung des Studenten muss ergänzt und umgestaltet werden durch eine psychologisch-ästhetische, philosophische und kulturgeschichtliche Bildung, damit er als Lehrer einst imstande sei, die Werke der Literatur nach ihrem menschlichen und künstlerischen Gehalt lebendig werden zu lassen. Aufgabe des deutschen Germanistenverbandes ist es, die Wege zu einer solchen Bildung zu weisen. Für diesen Verband werben die Frankfurter Fachmänner Sprengel und Bojunga mit grossem Geschick, und jeder ist willkommen, der für Deutschkunde sich interessiert. Das akademisch klingende Wort „Germanist“ sollte keinen abschrecken. (H. Buser, Kreuzlingen, in Nr. 11 der „Schweizerischen Lehrerzeitung.“)

Some Aspects of Modern Language Teaching in This Country.

Von Professor Ernst H. Mensel, Ph. D., Smith College, Northampton, Mass.

A few years ago the Modern Language Association of America held its annual meeting at Ithaca, N. Y., and was welcomed to Cornell University by President Schurman. If one were to judge of the present condition of modern language teaching in this country from the erroneous reports of that address of welcome as found in some of the Metropolitan newspapers, then French and German must be on the verge of extinction. The headlines in the New York Tribune of December 30th, 1909, "Modern Languages Useless. Dr. Schurman Suggests Radical Change in College Curricula", conveyed the idea that the latest aspect was a hippocratic aspect, that modern language teaching bore on its face the marks of death. But, happily, the President of Cornell University did not greet the members of the association with the startling statement that the modern languages were "useless and must go".

The fact is, modern language teaching is only just coming into its own. It still exhibits some marks of youth, its actions are a little erratic now and then; but it is in the state of settling down to a quiet and sober life, eager to do its work manfully and well in the pedagogical world. Some of the changes that have taken place of late in this country, some of the attitudes taken, I wish to enumerate.

1. Fifteen to twenty years ago, we lived in a period of intense activity in the fields of pedagogy. New subjects were struggling to gain admission to the curricula of the schools; there were changes all along the

line, in the primary grades, the grammar grades, the high schools, the colleges, the graduate departments of the universities. Modern language teaching did not remain unaffected by this general tendency toward a change. New impulses had come from Germany, the home of modern psychology and modern pedagogy. Ardent advocates immediately attempted to transplant into our schools methods and ideas which had hardly had a proper trial even there, not giving due consideration to the differences existing between our schools and the schools beyond the sea in various important respects. Those who most strenuously urged a change and were especially in favor of cutting loose from the traditions of the past which had imposed on modern language teaching unsuitable and inefficient methods, were radicals who were inclined to take over into our schools the new method without alteration. This attitude has to some extent undergone a change. The difficulties in modern language teaching in this country began soon to be recognized as they are bound up with the shortness of the time allowed for the work, with the difference in the maturity of the students that are thrown together in the high school classes, with an insufficient preparation of the teachers, and with the entirely different attitude of the pupils towards their school work, due largely to their absorption in interests and pursuits of an extra-scholastic nature. Thus the question was raised how best to adapt the method so generally accepted abroad to our own conditions, for it did not seem possible to take it over bodily. Besides the difficulties already mentioned there were other obstacles in the way of a ready acceptance and speedy introduction of a change in pedagogical practice: reverence for the method employed in the teaching of Latin and Greek which had the sanction of long usage, and the absence of text books constructed, not upon principles that aimed to reach the goal of a formal linguistic training, which the reformers regarded as false, but along lines that would lead to the attainment of the new ideals. There were not a few opposing tendencies and prejudices against which the new method had to contend; prejudices on the part of teachers, who, while theoretically recognizing the correctness of the newly proposed theory, yet wished to see tangible results of its working, instead of putting it to actual use themselves, thereby learning the truth of the new doctrine; reasonable prejudices also on the part of those who were printing and publishing the books that were used for class instruction, who quite properly looked at the innovation from a practical business point of view and having large capital invested in the text books used so far, were naturally holding aloof and wanting to see what the outcome of it all would be. But these prejudices are largely disappearing and there is a general desire on the part of all concerned to meet the changing demands. The last few years have seen the publication of not a few books which aim to exhibit in a practical way the workings of the new method

and put the means to employ it into the hands of teachers who have caught the spirit of the reform movement.

The result of the continued discussion of the question, What can we do with these new views and methods, our conditions being at so many points different from those abroad? has gradually ripened, on the one hand, the conviction that we cannot take over the European method bodily into our system as it now is; and on the other hand, it has brought about a more or less general acceptance of a certain few definite principles, also received by the moderate reformers of Europe, viz., 1. in modern language instruction the spoken idiom must receive proper attention, it should, if possible, lie at the basis of all systematic instruction, and the teacher should have easy control over it; 2. grammar should hold an ancillary position, its principles should be acquired inductively; 3. the reading text should be the center and marrow of the whole system.¹ Translated into a form suited to our different conditions these principles might possibly be expressed somewhat like this: 1. let strict attention be paid to the acquisition of a good pronunciation, let as much oral work as possible be introduced and let there be little translation into the mothertongue, since it does not develop a feeling for the language nor the power of literary appreciation; 2. let the grammar be taught as a means to an end, but with thoroughness, not in a mechanical, abstract manner, but by an inductive process; 3. let the reading text, carefully selected, furnish the material for the oral work and the opportunity to acquaint the pupil with the literature, history, and civilisation of the country whose language he studies.²

There are, of course, various other features of the reform method on which a great deal of stress is laid by some of its foremost advocates, e. g., the teaching of phonetics and the use of phonetic transcriptions. But these are questions concerning which men may well differ, and in regard to one of them there is practically unanimity of adverse opinion, i. e., the need of phonetic texts for instruction in German in our schools.

Thus, then, the first and more general new aspect of modern language teaching in this country would be, on the one hand, the quite widespread conviction that the old faulty views must give way to newer ideas, that no teacher of modern languages has a right or can afford to ignore the fundamental principle of the reform method which claims that in the study of a living language a vital means whereby the pupil can feel and live himself into the foreign idiom, is the actual use of the spoken word, and that deserved prominence should therefore be given to it; on the other hand, there is a growing sanity in the application of the new method,

1) Cp. Sachs, *Publ. N. E. Mod. Lang. Ass.*, I, 1, 30 ff.

2) Cp. Krause, *Monatshefte f. d. Spr. u. Pädagogik*, Jahrg. X, 180.

springing from the recognition of the fact that we have to do, not with a theory, but with a condition.

2. With this change in the methodology has also come a clearer conception of what a modern language course should be. The modern foreign languages are not put into the school curriculum simply to fill up the requisite number of hours which a boy or a girl of high school age may be kept in school and occupied, no matter whether profitably or not. They are not there in order that the pupil by means of them may learn a certain grammatical terminology and be better able to properly pigeonhole parts of speech or linguistic phenomena of his mother tongue. They are not there to afford him a certain amount of superficial 'linguistic gymnastics' and teach him to exercise with 'grammatical dumbbells and chestweights'.

The Report of the Committee of Twelve states three principal objects that should be sought in foreign language study in secondary schools, aside from the general disciplinary ends; it should furnish an introduction to the life and literature of the country whose language is studied, a preparation for intellectual pursuits requiring the ability to read a modern foreign language for information, the foundation for an accomplishment that may become useful in business and travel. The study of modern foreign languages would, then, have a disciplinary, cultural, and utilitarian value. It is instructive, in this connection, to glance at a description of the aims which the instruction in the Oberrealschulen of Germany attempts to reach: 1. a knowledge of the most important literary works of the past three centuries; 2. insight into the grammatical system of the foreign language; 3. a knowledge of the most important epochs of the literary history and civilisation of the country whose language is studied; 4. skill in the oral and written use of the language.³ This work is to be accomplished by means of a course of instruction covering nine years, with at first six, later three recitations per week, and by pupils for whom their school work and home study are the very element of life, under teachers whose equipment is wellnigh ideal. We cannot equal this in our secondary schools, but within our more limited boundaries, as conditioned by a shorter course, fewer hours, more conflicting interests for the pupils, and less ideally prepared teachers we have gradually come to set before us clearly the ends which we want to reach, not by way of the old grammatical formalism, but in a more vital manner: thorough and sound methods of study, with a training in accurate observation, logical reasoning, and exact statement of conclusions, yielding a general comprehension of the language studied—in short, a sound linguistic training and strict mental discipline; 2. an acquaintance with the country and people whose language

3) Cp. Lexis, *Das Unterrichtswesen im Deutschen Reiche*, II, 130 f.

and literature are studied—i. e., a cultural broadening; 3. the power to use the language to some extent in reading, writing, and speaking—a utilitarian or practical object, if you will.⁴ And this is not all; we have learned to understand our limitations in the run of these years and to adapt our modern language course to existing conditions. But we recognize the greater possibilities; we are quietly trying to convince the public that the modern languages, in order to yield their best results, to prove most effective, should have a field opened to them in the grades below the high school where speech organs are plastic and the mind is receptive, and selfconsciousness does not prevent the pupil from plunging into the sea of strange sounds and doing his best to acquire the ability actually to use the new tongue. What can be done in such grades is excellently shown in an article by Mr. Arthur G. Merrill, in *The Elementary Teacher*, February, 1908, under the title, "German in the Francis W. Parker School".

As a second aspect, then, of modern language teaching in this country I would mention this clearer apprehension of the aims which a modern language course should seek to attain and the more general recognition among modern language teachers of the need correctly and definitely to formulate these aims.

3. It was not many decades previous to the formulation of the report of the Committee of Twelve when the modern languages occupied merely an inferior position as compared with the other studies in the curriculum of a high school, when they almost had to defend themselves for existing at all, especially the German in this country. Here and there, they were humbly knocking at the door of the temple of learning begging admittance, if not to an equality with other studies, at least to a position where they could legitimately lay claim to a small share of the time of the pupils in the schools; but they were still looked upon as rather undesirable occupants of even a part of the school territory. The actuality of this and the fact that the memory of it had not quite died away is indicated by the distinctly controversial tone of the report just mentioned, especially in that part of it which treats of the relative merits of the ancient and modern languages. With the passing of the years has passed also this prejudice, and it may safely be asserted that the modern languages now occupy a pretty firmly established position. The training, culture, and utility which they afford are recognized, and their pragmatic values are clearly appreciated. There is a sort of elective affinity between the modern languages and the spirit of our times which calls for tangible results and sees that if the schools can give their pupils a good working knowledge of the two great modern nations speaking a tongue different from our own, such a knowledge must in the end make a vast difference

4) Cp. Snow, *Pub. N. E. Mod. Lang. Ass.*, I. 4, 42.

in the intellectual progress of the country; it must cause a widening of the pupil's parochial outlook to a more cosmopolitan view, it will help to develop the "national consciousness into a world consciousness". There is no question that in the last decade French and German have largely increased in popularity, and that at the expense of the classics, not always with the enthusiastic approval, but frequently in the face of not a little opposition on the part of hyper-conservative school boards. The change is taking place, and it cannot be said to be a movement along the line of least resistance. This increased attention given to the modern languages is explainable rather from the fact that in the study of them the pupil deals with something which is alive, actually existing, with a language spoken by people whom he may meet and with whom an exchange of intellectual commodities is constantly being carried on. This widening interest in the study of the modern languages is an established fact, and this apparently firmly entrenched position of the modern languages I would mention as a third new aspect of the modern language situation in this country.

4. The fact that our views in regard to the methodology of foreign language teaching have been clarified and our methods have become saner; that the aims of our modern language course have crystallized more fully and the results which such a course should yield are more distinctly outlined; that we find the foreign languages pretty firmly established as subjects fit to be pursued in our schools; these facts owe their existence not so much to the enthusiastic advocacy of a change by any one individual, or individuals, here and there, but rather to the concerted action of individuals and bodies of men and women who have at heart the success of their fair adventure. It will be granted without much controversy that modern language instruction in some European countries, especially the Scandinavian, and in Germany and France, has developed a higher efficiency than with us. One important cause which has contributed to establish there this higher standard is the fact that the work is carried on under the constant and rigid supervision of the state which as the central authority exercises a guiding and stimulating control.⁵

One of the defects of our American school system is, to my mind, this lack of a central authority, which means a great waste of energy because of the failure of educational forces to interact properly. We begin to recognize this and by united efforts and general discussions and comprehensive and thorough investigations to devise ways and means whereby to give modern language teaching in this country the greatest possible efficiency. This concerted action on the part of the schools and the col-

5) Cp. Krause, Monatshefte f. d. Spr. u. Päd., Jahrg. X, 177.

leges, this co-operative endeavor to improve the situation is a fourth new aspect in the teaching of modern foreign languages in this country, and a very important one.

The whole situation is full of promise; so much may be said. But we have not by any means yet come to a general and satisfactory application of our saner methods, nor have we realized our ambitions and have reached the more clearly seen goal; the prospect is pleasing enough, but the road toward the desired goal is uphill and it is slow and hard traveling. The hopeful sign is just this that in smaller gatherings and larger meetings of those interested in the status of modern language teaching in this country, whether it affects this subject in the secondary schools or in the colleges, we come to see more distinctly the requirements which must be met if we are really to make good the claims set up for the modern languages. We avow that through this shift of emphasis from the ancient classics to the modern languages there should result no loss to the pupil of disciplinary and cultural training. If we look at what has been accomplished by the classics in the way of logical training and cultural broadening, it becomes apparent that the task of the modern language teacher is not one to be regarded lightly. The modern languages cannot yet point to the same glowing records of high achievement; the demand that they should do so becomes, however, more and more insistent. A few years ago Professor Grandgent delivered a notable address at the University of Michigan under the title "Is Modern Language Teaching a Failure?" and the results which he registered gave the modern language teacher no cause for self-congratulation. Perhaps he did not give proper emphasis to the fact that the program mapped out for the modern language teacher is considerably heavier than that of the teacher of Greek and Latin in that the former is not only to give an equally thorough linguistic training, but beside this, is also to impart to the student the ability to make actual use of the foreign language, and that with a shorter time allowance and under less favorable conditions. I do not say this in order to gloss over the situation, but I mention it as one of the factors which must be taken into account as we pronounce judgment upon the instruction in foreign languages offered in our schools. The foreign language teacher in a secondary school cannot rest on flowery beds of ease; there is no position which calls for better preparation, for more pedagogical skill, for more expenditure of nervous force than that of a modern language teacher.

(To be concluded.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Baltimore.

Der *deutsche Volksschulverein* von Baltimore kann mit Befriedigung auf sein eben abgelaufenes *erstes Vereinsjahr* zurückblicken. In den Vierteljahresversammlungen wurden eingehende von fleissigen Ausschlüssen vorbereitete Arbeiten erledigt, eine unseren Bedürfnissen entsprechende deutsche Fibel wurde geschaffen und ist schon im Gebrauch, ein neuer Lehrplan ist in den Händen des Superintendents und soll demnächst dem Druck übergeben werden. Die persönliche Beteiligung leitender Herren des Unabhängigen Bürgervereins (Zweig des deutschamerikanischen Nationalbundes) verlieh den Versammlungen eine gewisse Weihe, und ein begeisterter Vortrag des Herrn Professor Dr. Henry Wood von der Johns Hopkins Universität über „Der deutsche Unterricht in den Volksschulen Baltimores“ wirkte eine nachhaltige Ermunterung. Unter anderem erklärte der Redner, der deutsche Unterricht sollte deshalb in den Schulen der Stadt erteilt werden, nicht nur weil Deutsch eine Bildungssprache ist, sondern weil sie uns ein heiliges Erbe, die unvergleichliche Muttersprache ist. In der angloamerikanischen Gelehrtenwelt gibt es wohl keinen mehr befähigten und begeisterten Vorkämpfer für deutsches Geistesleben als Professor Dr. Wood, und dasselbe lässt sich in bezug auf die deutschamerikanische Gelehrtenwelt von unserem verehrten Pastor Dr. Julius Hofmann sagen. Pastor Hofmann erfreute uns bei unserer jüngsten Versammlung durch einen sehr lehrreichen und höchst interessanten Vortrag über die deutschen Mundarten.

Unter anderem sagte der Redner folgendes:—

„Die deutschen Mundarten werden von den Durchschnittsgebildeten grundsätzlich falsch beurteilt. Wer Dialekte spricht, begibt sich dadurch unter die Bildungsstufe des Schriftdeutschen. Dieses ist die vorherrschende Meinung, die jedoch unbegründet und falsch ist.

Das Deutsche spaltete sich schon früh durch die Bodengestaltung in zwei

Teile, das Hoch- oder Ober-Deutsche im Süden und das Niederdeutsche im Norden. Die germanische Sprache als Ganzes schied geraume Zeit vor unseren ersten Sprachdenkmälern aus den indoeuropäischen Sprachen durch die sogenannte erste Lautverschiebung aus, welche aus *frater, brother, Bruder*, aus *mater, mother, Mutter*, aus *pater, father, Vater* machte. Dann aber kam eine zweite Lautverschiebung, die sich jedoch nur auf Süd- und Mittel-Deutschland erstreckte; dieser verdanken wir *Wasser* statt *water* und *Pfund* statt *pund*. Somit ist das Oberdeutsche über das Niederdeutsche fortgeschritten, soweit man in solchen Dingen von Fortschritt reden darf.

Auch liegt eine Trennung von Ost und West vor. Zwar behauptet auch der Rhein seine bedeutende Stelle, indem an seinem Ufer etwa in der Nähe von Karlsruhe bis hinunter an die Seeküste das Fränkische gesprochen wird. Wohl haben wir eine scharfe Teilung im Süden durch den Lech, der Bairisch und Schwäbisch - Alemanisch trennt. Aber die tiefstgreifende Scheldung geschieht durch die Elbe, auf deren Ostseite slavisches Gebiet von teils süd- teils norddeutschen Ansiedlern germanisiert wurde.

Auf diesem Boden, von südlich vom Gotthardt bis Jütland, haben sich die Mundarten entwickelt, die erst im 16. Jahrhundert von der hochdeutschen Schriftsprache verdrängt zu werden beginnen. Noch der Schweizer Haller arbeitete seine ursprünglich in heimlicher Mundart geschriebenen Gedichte in reines Hochdeutsch um.

Entgegen dem Hochdeutschen — das ist in der Hauptsache oberdeutschem Schrifttum, setzt sich immer wieder die moderne Dialektliteratur durch, als deren Führer Voss-Hebbel einerseits und Groth-Reuter andererseits zu nennen sind. Das Schlesisch Gerhardt Hauptmanns hat im Darmstädtischen Niebergalls (1840) einen grossen Vorgänger.

Der Vortragende gab eine Skizze der Entwicklung des Norddeutschen bis zu Opitz hin. Dann charakterisierte er die verschiedenen Dialekte durch kennzeichnende Beispiele, im östlichen

Bairischen beginnend und bis zum Plattdeutschen Simon Dachs und über Groth zu den allernmodernsten Fehr und Claudius fortführend. Alle Gattungen waren vertreten, vom Schnadahüpferl bis zur erzählenden Prosa gab der Vortragende Proben, die je nach dem Inhalte die Zuhörer erheiterten oder ernst ergriffen.

Helena C. Scharf,
Schriftführerin des Lehrervereins von
Baltimore.

Cleveland.

Stillschweigen bedeutet nicht immer Stillstehen. Die Pädagogische Gesellschaft der Lehrerinnen und Lehrer des Deutschen in Cleveland hat in den letzten fünf Jahren so viele lehrreiche Versammlungen abgehalten und schöne Feste gefeiert, dass uns unsere jeweiligen auswärtigen Gäste Vorwürfe machen, dass wir nichts davon in die Öffentlichkeit gelangen lassen. So haben wir denn beschlossen, regelmässig an die Monatshefte zu berichten.

Wer den Versammlungen beigewohnt hat, muss das Empfinden haben ein paar Stunden im alten Vaterland verlebt zu haben, denn ein gemütlicheres Beisammensein liesse sich kaum denken.

Am 26. Okt. fand die Versammlung der *North Eastern Ohio Teachers' Ass'n.* in Cleveland statt. Die deutsche Abteilung hielt ihre Versammlung in der Aula der West High School ab. 375 Lehrer nahmen an ihr teil. Das Programm war ein reichhaltiges und interessantes.

Nach jedem Vortrag folgte eine lebhafte und anregende Besprechung.

Die auswärtigen Teilnehmer waren Gäste der Pädagogischen Gesellschaft, die am Abend noch eine gemütliche, vom deutschen Geiste getragene Unterhaltung veranstaltete, um deren Vorbereitungen sich besonders Herr Prof. Lensner verdient gemacht hatte.

Am 28. Februar 1914 fand das *Winterbankett* der Päd. Gesellschaft in Wohls Restaurant statt. Ein vorzügliches Essen wurde serviert. Fröhliche Volkslieder, launige Vorträge, gelungene Festdichtungen wetteiferten miteinander, um den Verlauf des Abends anregend und angenehm zu gestalten. Etwa hundert Lehrer und Lehrerinnen waren zugegen, und auch diese Veranstaltung kann unter die Ehrenabende der Gesellschaft gerechnet werden.

Dem literarischen und musikalischen Programm ging eine Geschäftssitzung

voraus, in der die Beamtenwahl und sonstige Geschäfte erledigt wurden. Herr Riemenschneider, der Supervisor des Deutschen, wurde wieder zum Vorsitzenden gewählt.

Einige Volkslieder, in die alle Gäste mit einstimmten, verliehen der Versammlung die rechte gemütliche Stimmung.

Das Programm galt insbesondere zwei aus dem Lehramt scheidenden pensionierten Damen, *Frau Anna Müller* und *Frau Josephine Meyer*.

Diese Damen können mit Genugtuung auf eine vieljährige höchst erfolgreiche Tätigkeit zurückblicken.

Herr Hermann Woldmann, früherer Leiter des deutschen Unterrichts, hielt eine launige Ansprache, in der er seine Tage als Lehrer und Supervisor schilderte. Am Programm beteiligten sich noch das fünfjährige Töchterchen Hermione Prof. Lensners durch den Vortrag zweier deutscher Gedichte und Fräulein Babette E. Münch, die zwei Dichtungen für die Gelegenheit verfasst hatte. In der ersten wurde ein die zwölf Monate darstellendes Bild in schwungvollen Versen vorgeführt. Jeder Monat brachte den verdienten Ehrengästen eine ihnen eigene Gabe dar. Die Überreichung eines Strausses roter Rosen durch „das Jahr“ bildete den Schluss. Die zweite bestand aus einem kleinen Lustspiel, das die Heiterkeit aller Anwesenden in hohem Masse erregte. Ein paar Volkslieder brachten auch diesen gemütlichen Abend zum Abschluss.

B. M.

Milwaukee.

Nach einer längeren Unterbrechung hat nun wieder im deutschen Theater eine für die Schüler der oberen Klassen der Elementarschulen und die Mittelschulen bestimmte Vorstellung bei gutbesetztem Hause stattgefunden. Die Direktion hatte das Lustspiel „Die kleine Hoheit“ gewählt.

Wie an dieser Stelle bereits erwähnt, veranstaltete der neu gegründete Verein deutscher Lehrer anfangs März einen *Heine-Abend*, der verhältnismässig gut besucht war. Denn am gleichen Abend gab der Schulrat dem neuen Schuloberhaupt zu Ehren einen informellen Empfang, wozu sämtliche Lehrer der öffentlichen Schulen eingeladen waren. Da die Aufforderung an die Lehrer so plötzlich und so spät erging, konnte die für den gleichen Abend anberaumte Versammlung nicht

mehr abgesagt werden. Viele Kollegen und Kolleginnen hielten es begreiflicherweise für ihre Pflicht, der seltenen Einladung des Schulrats Folge zu leisten. Trotzdem hatten sich ungefähr 75 Mitglieder zum Heine - Programm eingefunden. Eingangs sang das Häuflein männlicher Lehrer, die sich vor einigen Monaten zu einem Singchor zusammengeschlossen, unter der Leitung des Lehrers Karl Guth zwei passende Liedchen, darunter Heines „Leise zieht durch mein Gemüt“. Die Hauptnummer lag in den Händen des Lehrers Dr. Rahn, der in einem etwa einstündigen Vortrag für den unglücklichen Dichter eine Lanze brach und für seine gediegene lehrreiche Arbeit wohlverdienten Beifall erntete. Die dritte Nummer hatte in liebenswürdigster Weise Herr Oskar Burckhardt übernommen. Er brachte zwei Heine-Lieder zu Gehör, darunter das bekannte Lied „Die beiden Grenadiere“ in der Schumannschen Vertonung, und holte sich damit neue Lorbeeren. Dem Vorstand war es gelungen, für eine Deklamationsnummer den bekannten hiesigen Schauspieler Konrad Bolten zu gewinnen, der „Die Wallfahrt nach Kevlaar“ und „Belsazar“ mit solcher Meisterschaft vortrug, dass die Anwesenden noch lange mit Vergnügen daran zurückdenken werden. Zum Schlusse sang die Versammlung „Die Loreley“.

Um die Mitte des Monats berief Prof. Leo Stern *sämtliche deutsche Lehrer der öffentlichen Schulen* zu einer Sitzung zusammen und stattete seinen tiefgefühlten Dank ab für die vielen Beweise der Sympathie und Freundschaft, die ihm während seiner Krankheit so vielfach zugegangen waren. Er ermahnte die Lehrer zu treuer Arbeit und harmonischem Zusammenwirken und wies sowohl auf die im Sommer in Chicago stattfindende Konvention des Lehrerbundes hin, als auch auf die Zusammenkunft der Lehrer moderner Sprachen des Staates Wisconsin, die zum ersten Male in Madison, und zwar am 8. und 9. Mai abgehalten wird. Vom hier einschlägigen Komitee sind an viele Lehrer des Staates Rundschreiben ergangen, worin dieselben zur Beteiligung und Mitwirkung aufgefordert werden. Von der neuen Organisation verspricht man sich viel Gutes.

Am 22. März traten auf Betreiben des Seminardirektors Herrn Max Griebisch ungefähr 50 Herren im Semi-

nar zusammen, um vorbereitende Schritte zur Gründung einer Art *germanistischer Gesellschaft* zu tun, wie sie in anderen Städten des Landes bestehen. Es handelt sich um die Schaffung einer Zentrale, eines Vereins, der es sich zur besonderen Aufgabe macht, hervorragende deutsche Männer, die sich vorübergehend im Lande aufhalten, nach Milwaukee zu bringen und so eine direkte Verbindung mit dem alten Vaterlande herzustellen. Es sollen aber auch berühmte Amerikaner zu Vorträgen herangezogen werden. Durch die bevorstehende Gründung eines derartigen Vereins wird einem längst gefühlten, dringenden Bedürfnis abgeholfen.

Hans Siegmeyer.

New York.

Verein deutscher Lehrer von New York und Umgebung. Am Sonnabend, den 4. April, hielt der *Verein deutscher Lehrer* unter Vorsitz seines Präsidenten, Herrn Dr. R. Tombo sr., in den Räumen des deutschen Press Klubs *seine monatliche Sitzung*. Die meisten der Kollegen kamen direkt aus dem Theater, in welchem für die deutsch lernende Jugend die „*Journalisten*“ in ausgezeichneter Besetzung vor ausverkauftem Hause gegeben wurde. Es war dieses die dritte Schülervorstellung, die Direktor Christians unter materiellen Opfern in dieser Saison hat aufführen lassen. Der Verein beschloss deshalb, der Direktion ein Dankes- und Anerkennungsschreiben zu übermitteln, dass das deutsche Theater den Wünschen der Lehrer in so liberaler Weise entgegen gekommen ist.

Kollege Lenz lud die Anwesenden zum Besuch der *Versammlung der Seminargesellschaft* am nächsten Freitag Abend in der Liederkränzchen ein.

Der Vorsitzende widmete dem entschlafenen Geisteshelden *Paul Heyse* einen warmen Nachruf.

Der Sprecher des Abends, Herr Dr. A. Prehn, referierte über das Thema: „*Die Wichtigkeit der Entwicklung eines umfangreichen Wortschatzes im ersten Jahre des Unterrichtes im Deutschen.*“ Er suchte den Zuhörern zu Gemüte zu führen, dass dem Angstschrei fast aller Lehrer des Deutschen: „Ein Königreich für einen Wortschatz“ der Stachel genommen sei. Schon mehrfach wurde in verschiedenen Büchern zu verschiedenen Zeiten der Anlauf gemacht, diesem Übelstande abzuhelfen, aber alle diese An-

fänge verliefen im Sande. Einen wesentlichen Fortschritt auf diesem Gebiete finden wir in dem Kayser-Monteserschen Buche. Nach 15jährigem Kampfe und strenger Selbstarbeit hatte der Sprecher einen Lichtblick und gab als erster in seinem Buche: „A practical Guide to a scientific study of the German vocabulary“ die Bahnen bekannt, die die Lehrer des Deutschen zu wandeln haben. Gleich nach dem Erscheinen des Buches teilten sich die Lehrer in zwei Parteien; während die einen ihre unverhohlene Freude äusserten, rümpften die anderen die Nase und ergingen sich in abfälligen Bemerkungen. Nach den Ausführungen des Redners handelte es sich darum, einen unbekannten Wortschatz zu entlarven. Kann man dieses besser tun, als durch die in seinem Buche gegebenen 1000 Wörter-Gruppen? Das Auswendiglernen derselben hält er unabhängig von jeder Lese-, Grammatik- und Übersetzungsstunde. Er nähert sich hier ganz und gar der direkten Methode und findet, dass die Schüler schon nach kurzer Zeit gewandt übersetzen und die Wörtergruppen spielend leicht lernen und auch behalten. Sehr bald tritt der Zeitpunkt ein, wo der Lehrer das Buch nicht mehr ständig gebrauchen muss, sondern die Schüler über einen ausreichenden Wortschatz verfügen. Bacon, der bekannte Pädagoge und Autorität auf diesem Gebiete, äusserte sich zu dem Verfasser, dass irgend jemand, der dieses Buch gebrauchte, Resultate zeitigen müsse.

R. O. H.

Pittsburgh.

Am Samstag, den 28. März, hielt die „Secondary School Association of the Upper Ohio Valley“ ihre dritte Jahresversammlung ab. Eingeteilt nach den verschiedenen Lehrfächern, fanden im Laufe des Vormittags etwa zwölf Sonderberatungen statt. In einer gemeinsamen Nachmittagssitzung wurde der geschäftliche Teil des Programms erledigt. Am stärksten besucht war die naturwissenschaftliche Abteilung. Dort hatte man mit den Colleges hiesiger Gegend ein Hühnchen zu pflücken, weil diese die in den Sekundärschulen gelehrt Chemie nicht anerkennen wollen. Die Herren Professoren, die man zu einer Konferenz eingeladen hatte und um die Motivierung ihres ablehnenden Verhaltens befragte, ergingen sich in solch hässlichen Bemerkungen, dass ihnen die von unseren Leuten

ausgeteilten wuchtigen Gegenhefte von Herzen zu gönnen waren. Ein Dozent an der städtischen Universität wurde recht kleinlaut, als man ihn darauf aufmerksam machte, dass er in einer Reihe von Fällen die in den Sekundärschulen gemachten Aufzeichnungen über chemische Experimente anfänglich höhnisch zurückgewiesen, aber nachträglich als genügend zensiert habe, da ihm dasselbe Material unter anderem Umschlag am Ende seines Kursus von Schülern vorgelegt wurde, die sein Laboratorium regelmässig geschwänzt haben sollen. Die heftige Auseinandersetzung wird nicht ohne Wirkung bleiben. Die Angelegenheit ist bereits einem ständigen Ausschuss überwiesen worden.

In der Abteilung für neuere Sprachen bildete die Ausarbeitung eines deutschen Lehrplans den Mittelpunkt des Interesses. Es wurden über jeden der einzelnen Jahrgänge besondere Referate gehalten, was für eine zweistündige Sitzung reichlich viel war. Durch diskrete Abweichung von dem ihnen vorgeschriebenen Thema haben einige der Referenten für die nötige Abwechslung gesorgt. Sehr beachtenswert und zeitgemäss war das, was unsere geschätzte Kollegin, Fräulein Alberti, über die ungünstige Stellung des Deutschen im Pittsburger Lehrplan vorbrachte. Zum Vorsitz für das kommende Jahr erwählte die neusprachliche Sektion Herrn Adolf Frank, Lehrer an der Peabody High School, von dessen Leitung wir uns viel versprechen. Seinem Vorgänger, Herrn W. T. Heinig, der zwei Jahre lang das Präsidium geführt, zollen wir die wärmste Anerkennung für seine lobenswerten organisatorischen Bestrebungen und bewundern ausserdem das mustergültige Taktgefühl, welches er in der Ausübung seines Amtes so glänzend bewiesen.

Fast hat es den Anschein, als ginge unser entrechtetes männliches Geschlecht einer Emanzipation entgegen! Es sollen nämlich auch *Knabenklassen* in unserer städtischen *Normalschule* eingerichtet werden. Ja, die nach Freiheit ringende Männerwelt hat es — mirabile dictu! — wirklich so weit gebracht, dass die Knaben am Kochunterricht teilnehmen dürfen! Oder handelt es sich vielleicht im letzteren Falle um einen diplomatischen Schachzug einer weiblichen Herrenkaste zwecks Heranbildung brauchbarer männlicher Haussklaven?

Unser *Predigerverein* hat kürzlich gegen das Tanzen in den öffentlichen Schulen einen fulminanten Protest erlassen. Daraufhin sah sich der Herr Oberschulinspektor veranlasst, die Protestierenden zu einer Konferenz einzuladen, in deren Verlauf diese denn auch zu der Ansicht bekehrt wurden, dass die beim Turnen gelehrtten rhythmischen Bewegungen sich von einem eigentlichen Tanzunterricht wesentlich unterscheiden. Ob die von Hochschülern arrangierten „class dances“ auch so aufzufassen seien, darüber schweigt des Sängers Höflichkeit.

Schelmisch lächelt der alte *Bacchus* auf unsere gottgefällige *Staatsanwaltschaft* herab. Alle in deren Dienst stehenden Beamten haben im voraus ihre Resignation unterzeichnen müssen, welche augenblicklich in Kraft treten soll, sobald sie des Alkoholgenußes überführt werden! Aber es kommt noch mehr. Man höre und staune! An der Spitze des Detektivwesens steht ein puritanischer Prediger vom reinsten Wasser, welcher namentlich den deutschen Vereinen seine liebevolle Aufmerksamkeit widmet. In

Vereinshallen darf nur an Mitglieder und zwar ohne jeglichen Profit verkauft werden. Eine derartige Gesetzesauslegung bewirkt aber das gerade Gegenteil von dem, was die Abstinenzler wollen, denn der herabgesetzte profitlose Getränkepreis fördert nicht nur die Unmäßigkeit, sondern wird auch die Mitgliederzahl der Saufverbindungen par excellence beträchtlich erhöhen. Wenn das die Früchte einer völlig nüchternen Gerichtsbarkeit sind, so muss man unwillkürlich fragen, ob die Abstinenzwut den Blick nicht noch mehr umnachtet als der übermäßige Alkoholgebrauch. Erstere verursacht einen beständigen Berauschungszustand, von dem es kein Erwachen, kein Sichbesinnen gibt, während der Alkoholrausch nur periodisch auftritt. Das Urteil des von einer fixen Idee befangenen Hysterikers bleibt ewig getrübt, wogegen der Alkoholiker wenigstens lichterleuchtete Momente hat, in denen er manche im Affekt begangene Ungerechtigkeit wieder gut macht. Daher lieber einen Ratskeller in jedem Gerichtsgebäude als einen vom Geiste der Unduldsamkeit beherrschenden Gerichtshof!

H. M. Ferren.

II. Umschau.

Vom *Lehrerseminar*. Am 31. März schloss das zweite Tertial des Schuljahres und die Seminarzöglinge erhielten wie üblich ihre Zensuren für die in dem genannten Zeitraume getane Arbeit.

Am ersten März haben die Zöglinge der abgehenden Seminarklasse ihre *Unterrichtspraxis an den öffentlichen Schulen Milwaukee* begonnen. Sie erteilen täglich eine Stunde deutschen Unterricht.

Dr. Heinrich Spiero, der zurzeit in Amerika weilende und in einer Reihe von Städten Vorträge haltende Schriftsteller, stattete auch dem *Lehrerseminar* einen Besuch ab, der sich auf mehrere Stunden erstreckte. In New York sprach Herr Spiero, wie die Staatszeitung berichtet, vor der Germanistischen Gesellschaft über Sudermann, in Chicago über Hebbel. Nach Besuchen an den Universitäten Madison, Columbia, Ohio, Athens, Ohio, sprach Herr Spiero bei der Bismarckfeier des deutschen Nationalbundes von Buffalo über Bismarck. Vor seiner Abreise nach Eu-

ropa wird Herr Spiero an der Cornell Universität über Lillencron vortragen und noch eine Reihe von Vorträgen in New York halten.

Die Schriftstellerin Frau *Amalia von Ende* hielt am 31. März im Seminar einen Vortrag über „*Weimar*“.

Herr Oswald Roeseler sprach am 20. März vor den *Milwaukee Alumnen* des Lehrerseminars über die Jungdeutschlandbewegung.

Am 23. und 24. März unterzogen die *Lehrausschussmitglieder des Verwaltungsrats*, die Herren Dr. H. H. Fick, Cincinnati, Prof. Otto Heller, St. Louis, Prof. A. R. Hohlfeld, Madison, und Assistenz-Superintendent Leo Stern, Milwaukee, das Seminar einer Inspektion.

Unter dem Vorsitz des Seminardirektors Griebisch ist in *Milwaukee* eine *Gesellschaft* gegründet worden, deren Hauptzweck es sein soll bedeutende deutsche Gelehrte und Schriftsteller für Vorträge zu gewinnen. Das Resultat der ersten Versammlung war ein Vortrag des deutschen Universitätsprofessors Gustav Elser von der Mar-

burger Universität über Heinrich Heine am 4. April. Ein Komitee, aus den Herren Leo Stern, Robert Wild und Adolf Finkler bestehend, wird die weitere Ausgestaltung der neuen Gesellschaft beraten und nach Zusammenstellung eines geeigneten Materials die nächste Versammlung einberufen.

Die Presse weist auf die erste Versammlung der im vergangenen Jahre ins Leben getretenen *Vereinigung der Lehrer moderner Sprachen von Wisconsin* hin. Die Versammlung findet am 8. und 9. Mai in Madison statt. Es wird ausdrücklich betont, dass die neue Organisation die bereits bestehende „Modern Language Section“ des Staats-Lehrervereins nicht verdrängen, sondern vielmehr unterstützen wolle, dass jedoch keine organische Verbindung zwischen beiden bestehe. Das Organisations-Komitee besteht aus den Professoren A. R. Hohlfeld, B. Cerf, J. D. Deihl, C. M. Purin, Madison; H. Feix, Milwaukee; J. E. Lehmann, Ashland; J. Marsh, Eau Claire; A. Roehm, Oshkosh, und E. Simmons, Ripon College.

Ausstände von Schülern sind in den Vereinigten Staaten keine Seltenheiten mehr. Wie die New Yorker Staatszeitung meldet, sind in Long Island City 150 Schüler der Bryant Hochschule an den Streik gegangen, da der Leiter der Schule Dr. Demarest einen Schüler wegen unordentlichen Benehmens vom Unterricht ausgeschlossen hatte.

Die Frage, ob der *Schulrat eine Lehrerin ihres Amtes entheben darf*, die in Erwartung eines Kindes ohne Urlaub der Schule fernbleibt, wird jetzt von der höchsten Instanz des Staates New York entschieden werden. Die Appellabteilung des Obergerichts, die das zu Gunsten Frau Bridget C. Peixottos von Richter Seabury gegen den Schulrat gefällte Urteil umgestossen, hat der Dame erlaubt, den Fall zur definitiven Regelung vor den Appellhof in Albany zu bringen. Sie blieb seinerzeit ihrer Schule für ein Jahr fern, wurde darauf entlassen und klagte auf Wiedereinsetzung.

Das von New York geplante Experiment, den *deutschen Unterricht in den Elementarschulen* bereits drei Jahre früher beginnen zu lassen — er wird jetzt nur im letzten Schuljahr erteilt — wird nicht versucht werden. Wie die Staatszeitung meldet, ist die Empfehlung des Elementarschulkomitees, von

der Ausdehnung des Unterrichts fürs erste abzusehen, ohne dass sich auch nur eine einzige Stimme dagegen erhoben hätte, gutgeheissen worden. Als offizieller Grund für die Ablehnung des Versuchs wird eine Mehrausgabe von ganzen \$1,100.00 angegeben, welche durch die Anstellung einer weiteren deutschen Lehrkraft nötig geworden wäre. Da dem Finanzkomitee keine Mittel zur Verfügung stünden, so müsse man von der Ausführung des Planes vorerst absehen.

Dr. Karl Helfferich, der Direktor der Deutschen Bank und der Verfasser von „*Deutschlands Volkswohlfahrt 1888—1913*“, ist gestorben.

Fast gleichzeitig mit der Todesnachricht kam eine von der Germanistischen Gesellschaft von Amerika veranlasste englische Übersetzung des erwähnten Buches hier an.

Professor Dr. K. Yoshida, Pädagoge an der Universität von Tokio, begab sich, wie die Staatszeitung berichtet, auf der Fortsetzung einer vor einem halben Jahre angetretenen Studienreise nach Europa, um London, Paris, Berlin und St. Petersburg zu besuchen und dann in die Heimat zurückzukehren. Der japanische Gelehrte hat hier an verschiedenen Hochschulen pädagogische Studien gemacht und erklärte die von ihm besuchten amerikanischen Lehranstalten als durchaus auf der Höhe der Zeit stehend. Als jedoch der Berichterstatte ihn um seine Ansicht über die Resultate amerikanischer Jugenderziehung bat, war es mit der Beredtsamkeit des Pädagogen plötzlich zu Ende, und er verweigerte höflich aber entschieden die Abgabe seiner Meinung über dieses Thema. (Prof. Yoshida berührte auf seiner Studienreise auch Milwaukee, und das Lehrerseminar, sowie dessen Mutterschule, die Deutsch-Englische Akademie, erweckten sein besonderes Interesse, dem er in der schmeichelhaftesten Weise Ausdruck verlieh. D. R.)

Mit vierzehn gegen zwei Stimmen genehmigte der *Schulrat von Chicago* den *Lehrplan für Elementarschulen*, den die Schulsuperintendentin Frau Ella Flagg Young ausgearbeitet hat. Er wird sofort eingeführt werden. Die Gegner tadelten, nach der Chicagoer Abendpost, dass auf drei Elementarfächer: Rechnen, Rechtschreibung und Schreiben, zu wenig Gewicht gelegt wird. Sie rügten, dass Rechnen

in einigen Klassen überhaupt nicht gelehrt wird, dass in anderen Klassen andere Elementarfächer ausfallen, und dass der Unterricht in diesen Fächern Liebhabereien und Spielerelen geopfert wird.

Wie aus Chicago berichtet wird, sind die vier von Bürgermeister Harrison gelegentlich der Young-Kontroverse ihrer Stellung enthobenen vier Schulratsmitglieder durch eine Entscheidung des Richter Foells wieder in ihre Ämter eingesetzt worden. Der neue Schulrat verweigerte aber den auf die Entscheidung des Richters sich berufenden vier Mitgliedern Sitz und Stimme, was ein weiteres, auf Missachtung des Gerichts lautendes Verfahren zur Folge haben wird. Die Vorladungen dazu sind bereits an die Schulratsmitglieder ergangen.

Der in der Umschau der Pädagogischen Monatshefte gebrachte Hinweis auf die Youngsche Angelegenheit wird von der reichsländischen pädagogischen Presse nachgedruckt und zwar gewöhnlich mit dem folgenden Zusatz: „Eine immerhin nachdenkliche Geschichte, auch für uns Deutsche“.

Yale und die Universität von California werden, wie der „Staatsztg.“ gemeldet wurde, im nächsten Jahr einen Professoren-Austausch vornehmen. Professor John Wurts von Yale's juristischen Fakultät wird in California und Professor G. H. Boke von der kalifornischen Rechtsschule an der Yale Universität lesen.

Das *Deutsche Haus der Columbia Universität*, New York, hat einen Bericht über seine Tätigkeit in den Jahren 1911—1913 herausgegeben, der die Bedeutung des Hauses als deutscher Kulturfaktor erkennen lässt. Das Haus, das auch das Hauptquartier der Germanistischen Gesellschaft von Amerika ist, besitzt eine äusserst wertvolle Bibliothek zeitgenössischer deutscher Schriftsteller — über dreitausend Bände, darunter viele seltene Ausgaben —, ferner eine grosse Sammlung von Photographien hervorragender deutscher Künstler und Dichter mit Autogrammen und biographischen Notizen. Zugleich mit der Bibliothek wurde im Deutschen Hause eine akademische Auskunftsstelle eröffnet, die nach dem Muster der in Berlin bestehenden Auskunftsstelle eingerichtet ist und unter Mitwirkung dieser Stelle sowie der seitdem errichteten Auskunftsstelle an der Universität Leip-

zig arbeitet. Ferner besitzt das Haus in den beiden oberen Stockwerken auch Wohnräume, die dem Kaiser Wilhelm Austauschprofessor und seiner Familie während seiner Tätigkeit an der Columbia Universität als Aufenthalt dienen oder die aus Deutschland berufenen Gäste der Germanistischen Gesellschaft beherbergen. Wie der Bericht erwähnt, ist die Unterhaltung und weitere Ausgestaltung des Hauses auf eine Reihe von Jahren sicher gestellt, jedoch ist die Sammlung einer Summe von 500,000 Mark geplant, die dem Hause für alle Zeiten eine feste finanzielle Grundlage sein soll.

„The Nation“ gibt an, dass ihre *Schriftleitung* von Herrn Paul M. More auf den bisherigen zweiten Redakteur Harold De Wolf Fuller übergegangen ist. Herr More, der seine Zeit freien kritischen Studien widmen will, wird dem Stabe der Nation als Berater auch fernerhin angehören.

In einem beachtenswerten Artikel „*On Raising the Standard of Scholarship in American Schools*“ sagt Thomas J. McCormack in der Zeitschrift „School and Home Education“ u. a. das folgende: Ein Mann, der in Deutschland einen gewissen Bildungsgrad nicht erreicht, ist eine gesellschaftliche Unmöglichkeit und nicht wie bei uns eine gesellschaftliche Grösse. Die Führer der deutschen Arbeiterpartei und der Sozialisten sind mit wenig Ausnahmen Akademiker; der Titel Doktor oder Professor würde Herrn Woodrow Wilson in Deutschland nicht nur nicht im Wege gewesen sein bei seiner Erwählung, sondern von seinem Besitz wäre ohne Zweifel die Möglichkeit der Wahl abhängig gewesen. Genau so ist es in Frankreich; Unwissenheit und schlechte Erziehung sind dort keine Vorbedingungen für eine gesellschaftliche oder politische Laufbahn. — Solange eine staatliche oder eine gesellschaftliche Anerkennung intellektueller Vorzüge nicht bestehe, solange sei auf eine Steigerung individuellen Geistesstrebens nicht zu rechnen.

Auf der siebenten *Konvention des Deutschamerikanischen Verbandes von Südkalifornien* wurden Beschlüsse angenommen, welche erkennen lassen, dass der Verband sich der Einführung des deutschen Unterrichts in die Elementarschulen der grösseren Städte,

der Ausgestaltung des Turnunterrichts nach deutschen Grundsätzen, der Vergrößerung der deutschen Bücherellen in den öffentlichen Bibliotheken annehmen wird. Herr Richard Barthold soll aufgefordert werden, seinen Entschluss, vom politischen Schauplatz zurückzutreten, in Wiedererwägung zu ziehen. Ferner soll der Deutsche Lehrerverband, der in der Pfingstwoche 1914 in Kiel tagt, eingeladen werden, bei seiner eventuellen Besuchsreise nach Amerika im Sommer 1915 auch Kalifornien zu besuchen; der Deutschamerikanische Lehrerbund, der Ende Juni 1914 in Chicago tagt, soll ersucht werden, seinen jährlichen Konvent im Sommer 1915 in Kalifornien abzuhalten; auch sollen sämtliche deutschen Verbindungen Amerikas eingeladen werden, ihre Nationalkonvente 1915 nach Kalifornien zu verlegen.

Nach dem „School Board Journal“ haben 73 Highschools in 63 Counties des Staates Missouri in Übereinstimmung mit dem neu angenommenen Gesetz Kurse für die Ausbildung von Lehrern eingerichtet. Jede dieser Schulen erhält einen Staatszuschuss von \$750.00.

Dem Schulrat von Davenport, Iowa, liegt eine Regel zur Abstimmung vor, welche einem Schüler das Beginnen sowie das Fallenlassen des Deutschunterrichts nach dem dritten Schuljahre untersagt. „Man müsse verlangen“, so bemerkt das „School Board Journal“, „dass jeder Schüler gleich am ersten Schultag am Deutschunterricht teilnimmt und das Studium dann nicht mehr aufgibt. Wie die Verhältnisse jetzt liegen, haben die deutschen Lehrer keine Autorität, faule, des Lernens überdrüssige Schüler zum Weiterstudium zu zwingen, ein Übelstand, der die ganze Zweckmässigkeit des Unterrichts in Frage stellt.“

Die Schulbehörde von Cleveland, Ohio, gestattet verheirateten Lehrerinnen den Eintritt in Schreibgehilfsstellen in Schulen mit mehr als 30 Zimmern. Zu diesen Stellen, mit denen ein Gehalt von \$500.00 verbunden ist, wurden bisher nur unverheiratete Lehrerinnen zugelassen.

Nach dem „Journal of Education“ beabsichtigt die Schulbehörde von Detroit, Michigan, den Unterricht auf der Schreibmaschine in die Elementarklassen und die Kunst des Umgehens mit

Addiermaschinen in die kaufmännischen Klassen der Hochschulen einzuführen. Der Schreibmaschinenunterricht soll besonders dem Rechtschreiben zu Gute kommen.

Der sexuellen Aufklärung in Verbindung mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht redete Prof. Bigelow von der Columbia Universität gelegentlich der von den Distriktsuperintendenten des Staates New York abgehaltenen Versammlung das Wort. Mit Vorträgen, wie sie in Chicago versucht worden seien, mache man die Kinder nur kopfscheu, während man mit der durch den naturwissenschaftlichen Unterricht bedingten Lehrweise eine reilere und unbefangene Auffassungsweise sexuellen Dingen gegenüber erziele.

Recht sonderbar muten dagegen die von dem Breslauer Lehrerverein auf einen von Dr. Chotzen gehaltenen Vortrag hin angenommenen Leitsätze an, die nach der „Schles. Schulzeitung“ wie folgt lauten:

Eine sexuelle Belehrung der zu entlassenden Volksschülerinnen ist notwendig, da vielen von ihnen eine ausreichende sexuelle Erziehung im Elternhause nicht gegeben wird.

Der Besuch der von der Schule in einer Entlassungsfeier zu gebenden Belehrungen soll zwanglos und von der Genehmigung des Elternhauses abhängig sein.

Die Belehrung muss sich dem Verständnis der Kinder und ihrem Empfinden anpassen, sittliche Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen und ebenso wie den Wert der Keuschheit auch den der Gesunderhaltung klar machen.

Das Thema „Sexhygiene“ nahm übrigens auch auf der Versammlung der „National Superintendents“ einen weiten Raum ein. Frl. Strachan, die Herren Pearse, Milwaukee, Brown, Joliet, and Frau Ella Flagg Young, Chicago, waren die Hauptredner. Eine Resolution, die sich gegen den Unterricht in den öffentlichen Schulen ausspricht, gelangte nach längerer Debatte zur Annahme.

Bisher wurde der 27. Januar als Fichtes Todestag angenommen. Pfarrer Professor Dr. Runge hat nun an der Hand des Totenregisters der Dorotheenstädtischen Kirche in Berlin festgestellt, dass Fichte am 29. Januar 1814 gestorben ist.

Karl Schauer mann.

III. Aufruf zur Beteiligung an der Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik. Leipzig, Mai bis Oktober 1914.

In Verbindung mit obengenannter Ausstellung ist eine Sonderausstellung über deutschamerikanische Verhältnisse in Aussicht genommen. Unterzeichneter, mit der Ausstellung über „Der deutsche Unterricht in den Vereinigten Staaten“ betraut, hat sich brieflich an die Hauptquellen gewendet, und eine ausgiebige Sammlung in diesem Fach ist bereits gesichert.

Da uns jedoch nahe gelegt worden, dass noch andere sich beteiligen möchten — denn es war unmöglich, alle Interessenten brieflich anzugehen — so nehmen wir diese Gelegenheit, Professoren, Schulen, und Superintendents einzuladen, Ausstellungsmaterial beizusteuern, d. i. Lehrpläne, Schulbücher, Druckschriften den deutschen Unterricht betreffend, sowie gelehrte Arbeiten jedweder Art, welche den deutschen Unterricht oder die Germanistik betreffen; auch Abbildungen deutscher Schulhäuser, oder Gebäude, die dem Unterricht im Deutschen dienen.

Wertvolleres wird nach Ablauf der Ausstellungszeit zurückerstattet; Porto hin und her ebenfalls.

Man bittet, da alles binnen der nächsten Wochen nach Leipzig abgehen muss, alle Sendungen, oder etwaige Anfragen, an den Unterzeichneten zu richten.

Es gilt eine angemessene Ausstellung über Deutschamerikanisches zusammenzubringen, was dann, da sie vom Mai bis Oktober von tausenden von Amerikanern besichtigt werden wird, unserer grossen Sache vom allergrössten Nutzen sein kann und wird. Auch sollen die Ergebnisse der Ausstellung in einer Schrift festgehalten werden, was wieder für unsere deutschamerikanische Sache von Bedeutung sein wird.

Hochachtungsvoll,
Prof. C. H. Handschin, Miami Univ., Oxford, Ohio.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Friedrich von der Leyen (Professor an der Univ. München), *Das Studium der deutschen Philologie*. München, Ernst Reinhardt, 1913. 67 S. geb. 1 M. Berlin, R. Oldenbourg, 1913. 153 S. geh. 4.50 M.

Friedrich Kluge (Professor an der Univ. Freiburg i. B.), *Wortforschung und Wortgeschichte*. Aufsätze zum deutschen Sprachschatz. Leipzig, Quelle & Meyer, 1912. 183 S. geh. 3.60, geb. 4 M. Professor v. d. Leyens Schrift ist eine dankenswerte Anleitung und Einführung für den deutschen Fuchs, der sich bekanntermassen in den seltensten Fällen schon auf dem Gymnasium bei seinen Lehrern Rats erholt, wie er das Studium am zweckmässigsten einzurichten habe, und auf der Universität, wenn er sich nicht etwa einem wissenschaftlichen Verein anschliesst, erst recht hilflos ist; die akademische Freiheit hat gerade hier ihre schlimme Kehrseite, und der junge Amerikaner, bei dem sich ja der Übergang von der College- zur eigentlichen Universitätsarbeit fast unmerklich vollzieht, ist hier besser daran. Das Büchlein ist hierzulande also nicht von so unmittel-

Dr. Hans Reis, *Die deutschen Mundarten*. (Sammlung Götschen 605). Berlin und Leipzig, G. J. Göschen, 1912. 144 S. geb. 90 Pf.

L. Sütterlin (Prof. an der Univ. Freiburg i. B.), *Werden und Wesen der Sprache*. Leipzig, Quelle & Meyer, 1913. 175 S. geh. 3.20, geb. 3.80 Mark.

Gustav Baumann, *Ursprung und Wachstum der Sprache*. München und

barer Notwendigkeit als drüben. Hervorgegangen ist es aus einem Vortrag, der hier in erweiterter Form vorliegt. Es behandelt I. Umfang, Wesen und Bedeutung der deutschen Philologie, II. das Studium (mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in Bayern, die für die Germanisten sehr ungünstig und von geradezu unglaublicher Rückständigkeit sind) und gibt III. eine Bücherliste für den Anfänger. Über Einzelheiten wird man vielfach anderer Meinung sein als der Verfasser. So ist meines Erachtens die Wichtigkeit des Altnordischen, die ja gar nicht zu leugnen ist, allzusehr betont, — wäre demgegenüber nicht auf die Bedeutung des Altfranzösischen für unser Fach mehr Nachdruck zu legen? Über den Standpunkt des Verfassers zum Studium der neueren Literaturgeschichte wird man sich aus dieser Schrift kaum klar. Fehlerhaftes findet sich in dem Abschnitte über die Mundarten S. 15; Irreführendes ebenda in der Angabe der zeitlichen Grenzen der deutschen Sprachperioden; S. 18 gewinnt der Anfänger den Eindruck, als sei die Einigung der neuhochdeutschen Schriftsprache bereits im 17. Jahrhundert endgültige Tatsache; alles Dinge, die gerade in solch einer ersten Einführung vermieden werden sollten. S. 39 oben hätte auf Volksschauspiel, Rätsel, Sprichwort, Haus- und Gerätinschriften, Grabschriften und eigene Dichtungen des Volkes (wie Schnadahüpfel) hingewiesen werden sollen. S. 45 werden nur die sprachmelodischen Werke von Rutz, nicht aber die früheren wichtigen Arbeiten von Sievers genannt, die ebenso auch in der Bücherliste fehlen. Frische Luft weht in dem Abschnitt über die Hintertreppenromane S. 38; diese Bemerkungen können in ihrer Wichtigkeit für volkskundliche Studien gar nicht hoch genug angeschlagen werden. Anerkennenswerte Zurückhaltung übt der Verfasser in der Bibliographie, indem er seine eigene Einführung in das Gotische nicht nennt. Für die hier gegebenen Werke hätten übrigens doch die neuesten Auflageziffern aufgeführt werden sollen. Der Vorname des Verfassers der Deutschen Volkskunde ist nicht Erhard, sondern Elard.

Welch reiche Ernten auf dem Felde der Wortforschung, deren Wert v. d. Leyen nicht genügend hervorhebt, noch des Schnitters harren, zeigt ein Blick in das Werkchen des Altmeisters Prof. Kluge, der hier eine Reihe von

Aufsätzen (z. T. in seiner Zeitschrift für deutsche Wortforschung erschienen) in bequemer Form vereinigt. Jede Seite des schönen Buches erweist die unerschöpfliche Fruchtbarkeit der deutschen Sprachwissenschaft, wenn sich, wie hier, Wortkunde und Sachkunde, Sprachgeschichte und Geistesgeschichte die Hände reichen. Der Aufsatz über das Helmweh ist ein prächtiger Beitrag zur Geschichte des deutschen Gefühlslebens. Das Buch, das sich innerlich durch geschmackvolle Darstellung und äusserlich durch gediegene Ausstattung empfiehlt, wird jedem Freunde unserer Muttersprache Freude machen.

Eine vorzügliche Arbeit über die deutschen Mundarten legt Prof. Reis vor, der sich auf diesem Gebiete schon längst einen geachteten Namen gemacht hat. Das Werkchen stellt freilich Ansprüche an die ehrliche Mitarbeit des Lesers, ist aber eben darum dem Buche Oskar Weises (*Unsere Mundarten. Ihr Werden und Wesen*. Leipzig und Berlin, Teubner, 1910), das geradezu zum dilettantischen Betrieb des Mundartstudiums herausfordert, entschieden vorzuziehen.*) Für den, der sich weiter auf diesem Arbeitsfelde umsehen will, bringt das Literaturverzeichnis auf S. 4 alles Wesentliche. Das Büchlein ist klar geschrieben, und Sachfehler, wie sie bei Weise in ziemlich grosser Zahl vorkommen, sind mir nicht begegnet.

Im allgemeinen enttäuscht bin ich von dem Buche Sütterlins. Es ist aus Vorträgen entstanden und verleugnet diesen seinen Ursprung weder in den allzu häufigen rein auf die örtliche Wirkung berechneten Bemerkungen noch auch in der gelegentlich allzu nachlässigen Schreibweise. Bei dem Preise hätte der Käufer ein Recht zu erwarten, dass eine vorsichtiger Durchfeilung stattfände. Der Titel ist zu weit, — es handelt sich vorwiegend um Bemerkungen zur Geschichte des Deutschen, — und eine halbwegs erschöpfende Abhandlung über den Ge-

*) Befremdend wirkt das ungehörliche Lob, das v. d. Leyen sowohl in der oben besprochenen Schrift als auch in mehreren Jahrgängen des Literarischen Jahresberichtes des Dürerbundes dem Buche Weises erteilt; um so befremdender, da er sonst über die Schwierigkeiten des philologischen Studiums und den daraus entspringenden ethischen Segen sehr Schönes zu sagen hat.

genstand ist in diesem Rahmen unmöglich. Dass der Verfasser seine Beispiele grösstenteils dem Deutschen und dem Französischen entnimmt, sei dagegen als richtiger Grundsatz anerkannt. Auch finden sich in dem Werke mancherlei Anregungen und neuartige Fassungen von Bekanntem. Dankenswert ist besonders die volkstümliche Darstellung des Bedeutungswandels auf Grund des grossen völkerpsychologischen Werkes von Wilhelm Wundt sowie die Ablehnung der Weltsprache vorab auf Grund der Bedeutungslehre. Nicht befreunden kann ich mich mit dem Abschnitt über Sprachschönheit; und das weite Gewissen, das Sätze wie die auf S. 151/52 Z. 3 v. u. bzw. v. o. duldet, bedarf nachdrücklich der Schärfung. Zu den Ausführungen über Fraktur oder Antiqua verweise ich auf die Schriften von Karl Brandt (*Unsere Schrift*. Göttingen 1911), Ruprecht (*Das Kleid der deutschen Sprache*. Göttingen 1912) und Kirchmann, dessen Hauptwerk mir noch nicht vorliegt, weswegen ist statt dessen seinen wichtigen Aufsatz in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1902, Nr. 171, S. 197—199, nenne.

Völlig ablehnen muss ich das Baummannsche Buch. Der erste Teil ist mit sichtlichem Fleiss gearbeitet und erweckt Hoffnungen. An dem Hauptteil aber, der die Ansicht des Verfassers („Alle Sprachzeichen sind aus willentlichen Nachahmungen entsprungen“) beweisen soll, ist die Sprachwissenschaft des letzten Jahrhunderts spurlos vorübergegangen; es ist, als ob nie ein Franz Bopp, nie ein Jacob Grimm gelebt hätte. Das Ergebnis ist denn auch ein solch wüster Hexensabbath von Unsinn und Widersinn, dass es eine sündhafte Zeit- und Raumverschwendung wäre, noch mit einer Silbe weiter darauf einzugehen.

Freytags Sammlung ausgewählter Dichtungen: Hermann Kurz, *Ausgewählte Erzählungen*. I. Band. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Ernst Müller. Wien (Tempusky) und Leipzig (Freytag) 1913. 138 S. geb. 1 M. — Ferdinand Kürnberger, *Aufsätze über Fragen der Kunst und des öffentlichen Lebens*. Auswahl, herausgegeben von Dr. Adolf Watzke. Ebd. 144 S. geb. 1.30 M.

Kurzens prachtvolle Erzählungskunst und Kürnbergers Gedankenreichtum so bequem der Schule zugänglich zu machen, ist ein verdienstliches Unternehmen. Von dem im erst-

genannten Bändchen vereinigten Erzählungen dürfte sich für amerikanische Schulen jedoch wohl nur die zweite, „Das Arcanum“, besonders eignen, weniger, der Sprache wegen, die letzte, „Den Galgen! sagt der Eichele!“; und die erste, „Die beiden Tubus“, wird ihren einzigartigen, wundervollen Humor hierzulande wohl nur den wenigsten offenbaren. Von Kürnbergers Aufsätzen eignen sich eine Reihe für vorterrückte Klassen, in denen kritische Prosa gelesen werden kann. Die Einleitungen beider Bändchen enthalten das Nötige über den Lebensgang des Verfassers und führen geschickt in ihre schriftstellerische Eigenart ein. Die Ausstattung entspricht allen berechtigten Anforderungen.

Konrad Fischer, *Märchen für Jung und Alt*. Mit Bilderschmuck von Helmut Eichrodt. Zweite vermehrte Auflage. 3 Bände. 128, 121, 130 S. Gotha, E. F. Thienemann, 1912. Geb. je 2 M.

Lieber Leser, — stelle dir vor: dein Tagewerk ist getan, du bist in Wetter und Graus heimgekehrt, und während draussen die Schatten der Nacht tiefer und tiefer sinken, hast du dir's im molligen Stübchen bequem gemacht und schaut in das flackernde Kaminfeuer; die graue Hauskatze reibt sich behaglich schnurrend an dir, und die schmorenden Bratäpfel verbreiten köstlichen Duft; ums Haus herum tobt ein wilder Schneesturm und es pfeift und heult und saust, du aber lässt es ruhig sausen und heulen und pfeifen, denn dir ist wohl, unbeschreiblich wohl, — das ist die Stimmung, die dich unfehlbar beschleichen und fester und fester umstricken muss, sobald du einmal die Welt mit ihren materiellen Interessen ein Viertelstündchen hinter dir gelassen hast und dich von der zauberhaften Kunst Konrad Fischers in das Traumreich deiner Kindheit zurückführen lässt. — Was ich seinerzeit (Jahrgang X, 1909, S. 157f.) zu Lob und Preis der ersten Auflage dieses Werkes zu sagen hatte, das gilt in gleicher Weise für den neu hinzugekommenen dritten Band; das ursprüngliche Werk liegt nunmehr getrennt in den ersten beiden Bänden vor. Der dritte Band enthält sieben Geschichten, deren letzte freilich kein Märchen, sondern die Erzählung einer Begebenheit ist, die sich noch alle Tage zutragen könnte, was ich im Interesse der Einheitlichkeit der Stimmung bedauere. Fischer hat mehrere Jahre gewartet, ehe er den ersten Märchen

diese neuen hat folgen lassen, und diese Zurückhaltung schlage ich bei der ausserordentlich warmen Aufnahme seiner Schöpfungen um so höher an, als ja der erfolgreiche Schriftsteller von heute sonst nur zu gerne die Gans, die ihm die goldenen Eier legte, abschachtet oder sie zu Tode füttert, während er sie zu vermehrter Produktion anregen möchte. Alles, was am echten Märchen entzückt, findet sich auch hier wieder: der mit dem lachenden Frohsinn gepaarte sittliche Ernst, dem es nie einfällt zu predigen, weil er durch sich selbst wirkt; die Gesundheit des Gefühls; der sprudelnde Humor und die gelegentliche gutmütige, nie verletzende Ironie; die quellfrische Klarheit der Sprache; die nimmermüde beflügelte Phantasie. Die auch diesmal prächtig gelungenen Bilder tun das Ihrige, uns mitten in die richtige Stimmung hineinzusetzen. Also, lieber Leser, merk dir's; so du das Buch noch nicht dein eigen nennst, kauf dir's und deinen Kindern und den Neffen und Nichten und wem du sonst noch eine rechte Freude machen willst, — kaufe dir wenigstens den ersten Band; die beiden anderen folgen dann schon von selber. Und ihr alle werdet es mir Dank wissen.

strakter Substantive eigentlich Nebensätze oder Infinitivfügungen stehen müssten, u. dgl. Die Auswahl der Stücke selbst aber ist ausgezeichnet, die Anmerkungen geben wenigstens Anhalt für eigene Beobachtungen, und Lehrer wie Schüler werden sie leicht in ihrer Weise ergänzen.

Oertels Buch bringt zunächst auf 40 Seiten theoretische Erörterungen „zur Stillehre“, tatsächlich jedoch mehr über Stoffsammlung und Aufbau schriftlicher Aufgaben. Befriedigen können diese Ausführungen nicht, und gegen die besseren amerikanischen Schulbücher über *rhetoric* wie etwa das Buch Genungs fallen sie ausserordentlich ab. Es folgt dann auf weiteren 15 Seiten eine Übung, in der derselbe Stoff einmal als Erzählung, dann als Schilderung, dann als Erörterung u. s. w. verarbeitet ist. Den Schluss machen eine grössere Anzahl kurzer Aufsätze nach den gewöhnlichen Rubriken eingeteilt. Da das Werkchen nichts Neues bietet, der Verfasser selbst nur einen farblosen Stil schreibt und ihm für die lebendige Rede sogar das Stilgefühl abgeht, so sehe ich die Daseinsberechtigung dieses Buches nicht ein.

Univ. of Wis.

E. C. Roedder.

Professor Dr. O. Weise, Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1912. VI + 184 S. Geb. 1,80 M.

Dr. Otto Oertel, Deutscher Stil. Eine Handreichung. Ebd. 1912. 122 S. Geb. 1,80 M.

Vier Auflagen erweisen die Brauchbarkeit des Weiseschen Buches zur Genüge. Es bietet 58 kurze — meist nur zwei Seiten lange — Aufsätze und Ausschnitte aus den Werken bedeutender Stilisten zur Geschichte und Kulturgeschichte, zur Erdkunde und Naturwissenschaft, zur Literaturgeschichte und Sprachwissenschaft, zur Kunst und Ästhetik und über bedeutende Begriffe und Dichterworte. Jedem Abschnitt folgen Bemerkungen über die stilistischen Eigenheiten des betreffenden Schriftstellers, soweit sie sich aus der Auswahl ergeben. Im allgemeinen sind Weises Stilbeobachtungen klar und scharf, aber nicht frei von Engherzigkeit und Kleinlichkeit; so im Kampf gegen die Fremdwörter; in der stillschweigenden Annahme, dass an Stelle einer grossen Reihe ab-

Burschen heraus! Roman aus der Zeit unserer tiefsten Erniedrigung. Von August Sperl. München 1914. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, Oscar Beck. M. 6,—.

Dass August Sperl einer der geistreichsten, gemütvollsten und feinsinnigsten Erzähler der Neuzeit ist und zu den begabtesten Vertretern des historischen Romans gehört, wurde schon früher in dieser Zeitschrift erwähnt. (Cf. August Sperl und seine Werke in Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik XI, Febr. 1910, Heft 2, p. 46 ff.)

In seinen Werken: *Fahrt nach der alten Urkunde*; *Die Söhne des Herrn Budiwoj*; *Hans Georg Portner*, und *Ratsschreiber von Landshut*, besitzt die deutsche Literatur Volksbücher im wahren Sinne des Wortes.

Mit seinem neuesten, soeben erschienenen Roman: *Burschen heraus!* beweist Sperl aufs neue seine Begabung für lebenskräftige Wirklichkeitsschilderung. Noch nie ist bis jetzt in der deutschen Literatur das deutsche Studentenleben jener Zeit mit solch lebendigen Farben, mit solcher Kühnheit, mit solchem Realismus geschildert

worden. Die Sicherheit und Feinheit der Gestaltenzeichnung, die charakteristische Darstellung der Vorgänge und Schicksalswechsel der verschiedenen Lebenskreise, die meisterhafte Sprache sind fesselnd vom ersten bis zum letzten Blatt.

„Der Roman umspannt die Zeit vom Einfall der französischen Armee unter Jean Baptiste Jourdan in Süddeutschland 1796 bis ins Jahr 1813 — die Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands und den Beginn der Befreiung.“

Der erste Teil des Werkes — das Ganze ist in drei Bücher eingeteilt — führt uns in die heute dem Königreich Bayern zugehörigen fränkischen Gebiete, deren Bewohner den französischen General als Befreier mit lautem Vivat begrüßen. Aber als mit diesen französischen Republikanern die so sehnsüchtig erwartete Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit nicht kam, ja in Wirklichkeit nur Erpressung, Armut, Schande und Mord, da entwickelt sich allmählich, zuerst in den Herzen der Einzelnen, in denen die Liebe zum deutschen Vaterland noch nicht völlig erloschen, gegen die Fremdherrschaft ein grimmiger Hass, der freilich lange nur wie ein Funken im Verborgenen glomm, ehe er zur hellen Flamme der Begeisterung für die deutsche Sache emporlodern konnte und endlich auch im Süden Deutschlands, in jenen fränkischen Gebieten, die Besten zum Kampf für die Befreiung von der Schmach der Fremdherrschaft ins Feld rief.

Die Gestalten des Arztes und des Erbgrafen, sowie die Nebenpersonen (der rotbemühte Schneider Koram u. a.) und Nebenereignisse sind wirksam und organisch mit der Haupthandlung verflochten.

Werden wir im ersten Buche bekannt gemacht mit den Erlebnissen und den Geschicken, den Hoffnungen und Enttäuschungen der Bewohner jenes Rheinbundstaates, so zeigt uns der Verfasser im zweiten Teile seines Werkes —, der gewissermassen nur ein Zwischenspiel und doch ein Übergang zum dritten ist, — die Erziehungsvorgänge und Verhältnisse jener Zeit oder, um des Dichters eigne Worte zu gebrauchen: Die Luft, in der die Söhne des Doktors atmeten, die Erde, auf der sie standen, und den Himmel, zu dem sie emporschauten. Obgleich diese Kapitel des zweiten Teiles scheinbar nur lose eingeschaltet sind,

so sind es doch Bilder, die zum Ganzen gehören und ohne die so manches im dritten Buche weniger verständlich wäre, Bilder wie sie nur einem starken Talent, einem weitblickenden Geist gelingen.

Der dritte Teil des Romans führt uns mitten hinein in das brausende Studentenleben jener Zeit und schildert mit Meisterhand die überlebten Formen und die kleinlichen Streithändel der in unsäglichen Roheiten und Unsittlichkeiten befangenen Landsmannschaften. Und die, die jener vorburschenschaftlichen Zeit angehören, sind die Söhne jener Väter, die viel gelitten, bewusst oder unbewusst, die den Samen der Unzufriedenheit mit der Fremdherrschaft in die Herzen ihrer Kinder gelegt, den Samen, der nur langsam nach vielen Verirrungen zur Reife kommt.

In der Verirrung unseres Helden Gerhart Frey, des wilden Seniors der Franken, spiegelt sich die Erniedrigung des ganzen Volkes damaliger Zeit, in dem jedoch trotz aller Verkommenheit ein ehrenhaftes Streben, deutsche Geradheit und Mannschaftlichkeit noch zu erkennen ist. Die zuweilen zum Vorschein kommende Weichheit des Gemütes in unsern auch hier wiederum so trefflich gezeichneten Gestalten mutet uns zwar seltsam an, — weil sie dem bewussten moralischen Katzenjammer als Folge des Übergusses sehr ähnlich sieht, — aber gerade hier doch nicht ohne höhere Bedeutung ist. Den Schlüssel zum Verständnis dafür finden wir in den im zweiten Buch geschilderten Vorgängen.

Wer an den Einzelheiten der Entwicklung, erwartet oder unerwartet, Anstoss nehmen wollte, mit andern Worten eine andere Lösung erwartete, wird diesem Roman Sperris nicht ganz gerecht werden und vergisst, dass der Dichter Grösseres und Umfassenderes gewollt. Gerhart Frey und dessen Bruder, der nach einem misslungenen Attentat auf Napoleon selbst Hand an sich legt, sind Einzelwesen, zu gleicher Zeit aber auch Vertretungsmenschen. An ihrem Geschick sehen wir das einer ganzen grossen Schicht des deutschen Volkes, der deutschen studierenden Jugend jener Zeit, aus der emporzu steigen so unendlich schwer, ja fast unmöglich schien.

„Durch den ganzen Roman klingt bald im falschen, bald im rechten Sinn, bald für die persönlichen Nöte übermütiger Burschen, bald für die

ernste Not des Volkes und des Vaterlandes der dringende Ruf: Burschen heraus! der Kampf der Bedrängten, der nach der studentischen Ordnung jener Zeit jeden akademischen Bürger zur Hilfeleistung verpflichtete.“

Dass dieser Roman aus innigem dichterischen Mitleid geboren, erhellt aus den Schilderungen, mit denen die Gefahren der akademischen Freiheit dem Leser vor die Augen geführt werden. Es wird uns deutlich zu verstehen gegeben, dass die deutsche Not jener Zeit, der Mangel an deutschem Patriotismus zum nicht geringen Teil auch durch die Studenten verschuldet war. Andererseits wird aber auch angedeutet, dass die endliche Befreiung von der Herrschaft Napoleons nicht zum mindesten der Studentenschaft und ihren Lehrern zu verdanken war.

Obwohl kein Tendenzroman, sondern ein historischer Roman voll tiefen ethischen Gehaltes, ein Roman, der wirklich sein Milieu der Geschichte entnimmt, so ist diese Dichtung Sperls doch nicht ohne Mahnruf an die heutige akademische Jugend, ihre grosse Aufgabe, vor die sie auch heute noch gestellt, nicht ausser acht zu lassen, denn auch heute gelingt es der studierenden Jugend nicht immer, den Gefahren der Freiheit zu entrinnen. Auch heute noch verfällt sie, in gewissen Kreisen, in den Sünden jener Franken und in den übermütig bramarbasierenden Ton jener vorburschenschaftlichen Zeit. Möge der Ruf in weite Kreise dringen, — Burschen heraus! Es ist ein höchst erfreuliches Werk, dem man einen starken Erfolg wünschen und prophezeien darf.

F. G. G. Schmidt.

Univ. of Oregon.

Niklaus Bolt: „Peterli am Lift“. Herausgegeben von Frederick Betz. D. C. Heath & Co., 1913. IV + 142 pp. Cloth, 40 cents.

Dieses Buch umfasst 70 Oktavseiten Text. Von den 20 Übungen besteht jede durchschnittlich aus 7 Zeilen und richtet sich in den Vokabeln nach ein oder zwei Textseiten. In 10 Übungen wird das Einsetzen von Worten oder Endungen verlangt, in den übrigen grammatische Umformungen. Die Anmerkungen stehen auf 11 Druckseiten, das Wörterverzeichnis auf 50.

Der Text enthält folgende Druckfehler: S. 27, Z. 6, lies „sie“ anstatt „sich“; S. 44, Z. 1, „Segelschiffe“ an-

statt „...schiffen“; S. 48, Z. 7, „nächsten“ anstatt „mächsten“. In S. 36, Z. 21, muss der Punkt hinter Weihnachten fehlen, zumal die Anmerkung auf das nachfolgende Subjekt aufmerksam macht.

In den Übungen muss es heissen: Nr. 3 „lange“ anstatt „lang“; Nr. 17 „lieh“ anstatt „lehnte“; Nr. 18 „den Petrin“ anstatt „dem ...“; Nr. 19 „sich“ anstatt „ihr“; Nr. 20 „eine“ anstatt „ein“. In Nr. 17 sollte besser der Infinitiv am Ende stehen.

In den Anmerkungen fehlen unbedingt die Erklärungen für Seite 33, Z. 7, „Schnett's schon für gut“; ebd. Z. 14, „Könn't ich ihr nur bahnen“ — ganz besonders, weil man wegen der stillistisch so ungeschickten Anknüpfung „ihnen“ erwartet. Die Anmerkung zu Seite 13, Z. 2 klärt den ganz unverständlichen Satz gar nicht auf. „Selbst dann schon nicht, wenn“ kann aus dem Zusammenhang doch nur bedeuten: „eben deshalb nicht, weil“. Für S. 35, Nr. 2 ist die Ergänzung des „in“ (und in diesem Falle doch mit dem Artikel) unnötig. Vgl. den Ausdruck: „Auto fahren“. S. 34, Nr. 5 wird mit *as he has promised* interpretiert. Daran denken die Kinder aber gar nicht, sondern nur an das *in the right way*. S. 36, Nr. 9 ist das Verb „betten“ mit dem Dativ konstruiert. Meines Wissens folgt ihm ein Akkusativ — also: „sie bettete das Mengeli am Ofen“. Sollte der Dativ schweizerischer Gebrauch sein, so müsste das angemerkt werden. Zu „page 27, Nr. 1“ lies: „see page 16, note 1“ anstatt „page 6 ...“.

Die Anmerkungen sind äusserst knapp und oft recht ungleich. An Stelle der Betonung des europäischen Stiefelputzens und des häufigen Barfussgehens der Bevölkerung in der südlichen Schweiz — was ich übrigens sehr bezweifle für Plätze, die nicht ganz weiche Matte sind, — hätte sicherlich mehr Gewicht auf kulturell wertvollere Dinge gelegt werden können. Z. B. wäre erwünscht, wenn man etwas mehr über den Tobias in den Apokryphen oder über das eidgenössische Postgesetz hörte. Auch geographische Bemerkungen hätten zahlreicher sein können.

Was das Wörterverzeichnis anbetrifft, so ist ganz allgemein an der Theorie festgehalten, nicht die Grundbedeutung eines Wortes zu geben, sondern nur den jeweiligen ungefähren Sinn. Es lässt sich über Vokabularien natürlich streiten. Nach meiner An-

sicht ist das schlechteste Lexikon immer noch besser als ein Spezialvokabular — in allen Sprachen. Wenn nun hier z. B. „Leitseil“ mit *reins* übersetzt wird und nicht mit dem auch existierenden *guide-rope*, so repetiert der Schüler nicht „Seil“ = *rope* und „leiten“ = *guide*. „Bläulich spielend“ ist mit *bluish* unvollständig, und „Pomeranze“ ist nicht schlechthin *orange*, sondern *bitter Seville orange*, und bei der Übersetzung von „übersät“ mit *covered* entgeht dem Schüler, dass „säen“ *to sow* heisst. Aber ich gebe zu, dass das rein Ansichtssachen sind. Es fehlen die Worte: Band, Dach, funkeln, Gerücht, glotzen, Herd, lauter (Adj.), Riemen, Schnur, südlich, verschwinden. Meines Wissens ist „Tram“ weiblich, doch der Text braucht es stets als maskulin. Kandidat ist nicht allein ein Theologe, sondern kann auch Schulamtskandidat sein, was für das das „reiche, alte Hamburgergeschlecht“ (!) in beiden Fällen die gleiche Quantität an Unwahrscheinlichkeit hat.

Der Herausgeber spricht von dem „beträchtlich literarischen Verdienst“ der Erzählung und weist vorsichtig auf ein Urteil der Deutschen Rundschau hin, ohne Jahr und Band anzugeben, so dass man bei der schlechten Übersichtlichkeit dieses Blattes unmöglich nachprüfen kann. Die Geschichte von Peterli ist n. m. A. von Wert als Beitrag gegen die deutsche Schundliteratur, objektiv literarisch hat glücklicherweise die übrige Kinderliteratur mindestens formal ein höheres Niveau.

Ein Kind der Berge sieht sich gezwungen, mit seiner Schwester in einem italienischen Hotel Dienste zu tun, um seinem kranken Vater zu helfen. Die Abenteuer, Herzensnöte, Sehnsucht, Heimkehr, Tränen, Pfarrer, Geisselhirten, Predigt, Segen, ein böser

Wucherer, die Berge und das Hotelleben mit nur guten Menschen — alles das zieht bunt bewegt an uns gerührt vorüber. Ein Kandidat schreibt an seine Mutter über Peterli volle 14 Druckseiten in einer so läppischen Stilart, dass sie selbst für einen Theologen unmöglich ist. Der Hamburger gebraucht auch Ausdrücke wie „Tram“ und „ausziehen“ im Sinne von ausstreichen.

Alles dies liesse sich vom Standpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts vielleicht noch verteidigen, wenn rein sprachlich der Text einwandfrei wäre. Der Herausgeber gibt selbst an, dass man häufig die Inversion finde — man findet sie aber nahezu immer. Es ist auch nicht der geheimnisvolle Märchenstil des Grossmütterchens, sondern der Stil der Frau Lehmann mit der Frau Schulze über die Schmidten. Die Voranstellung der Objekte und Adverbien und saloppe Konversation ist unerträglich und für die Schaffung eines Stilgefühls zerstörend. Die paar Dialektformen schaden dagegen gar nichts. Das Buch ist für deutsche Sextaner gewiss eine „spannende“ Lektüre, für Fremdsprachler jedoch nur dann unschädlich, wenn sie selbst schon im Stilgefühl ganz gefestigt, was gewöhnlich der Fall ist, wenn sie über den Inhalt längst hinausgewachsen sind. So ist also von beiden Standpunkten die Existenz dieses Buches als Textbuch für Amerikaner kaum zu rechtfertigen. Ich fürchte, Albert Schinz würde in seinem ausgezeichneten Aufsatz in der *Educational Review* (Okt. 1913) auch den Peterli zu der dort verurteilten Literaturgattung rechnen. Die drei Bilder aus der Schweiz dagegen sind ausgezeichnet.

Heinrich Keidel.

Columbus, Ohio. O. S. U.

II. Eingesandte Bücher.

Elementary Education in England. With special reference to London, Liverpool, and Manchester. By I. L. Kandel. Bulletin 1913, No. 57. United States Bureau of Education. der englischen und deutschen Sprache, Leipzig, Germany. D. C. Heath & Co., Boston. \$1.

Ein Charakterbild von Deutschland. Compiled and edited by M. Blakemore Evans, Ph. D., Professor of German, Ohio State University, and Elizabeth Merchant, Staatlich geprüfte Lehrerin Thora Goldschmidts Sprachunterricht auf Grundlage der Anschauung. Goldschmidts Bildertafeln für den Unterricht im Deutschen. 35 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text, Übungsbeispielen, einem Abriss der Grammatik und einem systematisch

geordneten Wörterverzeichnis. Ferdinand Hirt & Sohn, Leipzig, 1914. M. 3.50.

Fritz auf dem Lande von Hans Arnold. Edited by R. J. Morich, Chief Modern Language Master at Clifton College, England. Elementary text with notes and vocabulary. Charles E. Merrill Co., New York.

Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. Fünfter Teil: *Die aussereuropäischen Erdteile.* Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht von Julius Tischendorf, Direktor der städtischen Schulen in Netzschkau i. V. 19. vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 50 Bildern im Text. Ernst Wunderlich, Leipzig, 1914. M. 3.80.

Geometrischer Arbeitsunterricht. Ein Beitrag zu Lehrplan und Praxis der Arbeitsschule. Von O. Frey, Seminaroberlehrer in Leipzig. Mit 5 Tafeln und 19 Abbildungen im Text. Ernst Wunderlich, Leipzig, 1914. M. 1.60.

Didaktische Sprachkunst als ästhetische Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit. Auch ein Beitrag zur Unterrichtsform. Von Ernst Lüttge. Ernst Wunderlich, Leipzig, 1914. M. 3.

Oxford German Series by American Scholars. General Editor: Julius Goebel, Ph. D., Professor of Germanic Languages in the University of Illinois. — *Psyche.* Novelle von Theodor Storm. Edited with an introduction, notes, and a vocabulary by Ewald Eiserhardt, Ph. D., and Ray W. Pettengill, Ph. D., Instructors in German in Harvard University. 1913. — *Das Holzknechtshaus*, eine Waldgeschichte. Von Peter Rosegger. Edited, with an introduction and notes, by Marie Goebel. 1914. — Oxford German Series by American Scholars. New York, Oxford University Press.

Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen von Wilhelm Viëtor. Sechste, überarbeitete und vermehrte Auflage. Mit einem Titelbild und Figuren im Text.

Erste Hälfte. O. R. Reisland, Leipzig, 1914. M. 5.

Die Grundlagen der Rechtschreibung. Eine Darstellung des Verhältnisses von Sprache und Schrift von Robert Block. Mit 4 Abbildungen. R. Voigtländer, Leipzig. M. 1.80.

Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. — 465. Bändchen. Von Jena bis zum Wiener Kongress. Von Prof. Dr. G. Roloff in Giessen. B. G. Teubner, Leipzig, 1914. M. 1.25.

Die Flucht des Prinzen von Preussen, nachmaligen Kaisers Wilhelm I. Nach den Aufzeichnungen des Majors O. im Stabe des Prinzen von Preussen. Vierte Auflage. Greiner & Pfeiffer, Stuttgart. M. 2.

Die schwarze Galeere. Geschichtliche Erzählung von Wilhelm Raabe. Edited with introduction, notes and vocabulary by Charles Allyn Williams, Ph. D., instructor in German in the University of Illinois. 1913. — *Ludwig und Annemarie* von Melchior Meyer. Edited with introduction, notes, and vocabulary by F. G. G. Schmidt, Ph. D., Professor of German, State University of Oregon. 1913. — *Selections from Classical German Literature* from the Reformation to the Beginning of the Nineteenth Century. By Clara Hechtenberg Collitz, Ph. D., Author of "Selections from Early German Literature." 1914.

First Steps in German Composition. By Rev. W. H. David, M. A., Assistant Master at Marlborough College, formerly Head Master of Kelly College, Tavistock, Author of "Text Papers in Elementary German Grammar." Oxford University Press, New York, 1914.

Dietrich von Bern. Adapted from the German Saga and edited by A. E. Wilson, Assistant Master at Winchester College, Author of the "Outlines of German Grammar," Editor of "Wieland der Schmied." Oxford University Press, New York, 1914.